UNIVERSITY OF ALBERTA LIBRARY
0 1620 1187 0464

Modèles de rendement langagier

French Language Arts

6e année

372.6541
M63
2000
6e
annee

BSJ
SPECCOLL

çais langue seconde – immersion

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française

EX LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

AUTORISÉ PAR LE MINISTÈRE

Modèles de rendement langagier
French Language Arts – 6e année
Français langue seconde – immersion

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Modèles de rendement langagier – Français langue seconde - immersion : 6e année

ISBN 0-7785-0566-9

1. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Allophones.
2. Français (Langue) — Étude et enseignement (Primaire) – Alberta – Immersion.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres	

Copyright © 2000, la Couronne du chef de la province d'Alberta, représentée par le ministre d'Alberta Learning.
Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Adel : def@edc.gov.ab.ca

Alberta Learning autorise la reproduction de la présente publication à des fins pédagogiques et sans but lucratif.

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

Bibliothèque Saint-Jean
University of Alberta

Contenu

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible
2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires
3. Composante additionnelle de la trousse de 6e année – immersion

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation
2. Critères de réussite personnelle

Projet de compréhension écrite

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Projet de production orale

- Guide de l'enseignant
- Matériel de l'élève
- Exemples de travaux d'élèves
- Notes pédagogiques

Digitized by the Internet Archive
in 2016

https://archive.org/details/modlesderendemen06albe_0

Introduction

Présentation générale

1. Buts et public cible

Ce document est une composante de l'ensemble pédagogique intitulé ***Modèles de rendement langagier***. Cet ensemble a été conçu dans le but de servir à la fois d'appui à la mise en œuvre du programme d'études de French Language Arts de 1998 et à l'approfondissement des pratiques évaluatives. Il est le fruit d'une étroite collaboration entre la Direction de l'éducation française, la Student Evaluation Branch et divers conseils scolaires de l'Alberta et des Territoires du Nord-Ouest.

Cet ensemble est destiné à deux publics :

- *les enseignants, les conseillers pédagogiques et les administrateurs scolaires* des programmes de français langue seconde – immersion. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - alimenter une réflexion sur les pratiques évaluatives;
  - favoriser la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12);
  - servir de point de référence pour établir le niveau de rendement des élèves à partir de modèles.

- *les futurs enseignants*. Dans ce cas, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** pourra :
  - appuyer l'apprentissage de pratiques évaluatives qui respectent la mise en œuvre de la vision de l'apprentissage et de l'évaluation qui sous-tend le Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue seconde – immersion (M-12).

En s'adressant à ces deux publics, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** veut favoriser :

- une plus grande harmonisation entre l'apprentissage et l'évaluation;
- le développement d'une perspective commune entre les divers intervenants en milieu scolaire.

Pour atteindre ces buts, l'ensemble ***Modèles de rendement langagier*** présente pour chaque niveau scolaire :

- un *Guide de l'enseignant*, qui renferme la description d'un projet dans un domaine langagier donné, les résultats d'apprentissage visés, les directives à l'enseignant et les critères de notation;
- le *Matériel de l'élève*, comprenant les directives, les textes et tout le matériel dont les élèves ont besoin pour réaliser le projet;

- des *Exemples de travaux d'élèves*, c'est-à-dire des travaux authentiques d'élèves évalués selon des critères de notation précis, et accompagnés de commentaires. Ces travaux sont présentés à l'écrit ou sur cassettes audio ou vidéo, selon le domaine langagier visé;
- des *Notes pédagogiques*, qui incluent d'une part, l'analyse de la situation évaluative du point de vue de l'enseignant et d'autre part, l'analyse des résultats obtenus par les élèves ainsi que des pistes pédagogiques.

2. Domaines langagiers visés aux différents niveaux scolaires

Dans le cadre de ce projet sur les ***Modèles de rendement langagier***, nous avons ciblé les domaines langagiers qui semblaient le mieux répondre aux besoins des enseignants dans l'ensemble d'un cycle scolaire.

Premier cycle de l'élémentaire

- **Première année :**
  - Compréhension orale (histoire lue par l'enseignant – *Matty et les cent méchants loups*)
  - Production orale (histoire mathématique – thème : la numération)
  - Compréhension écrite (description – *Des animaux en peluche à l'école*)
  - Production écrite (description – *Mon animal en peluche*)
- **Deuxième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les insectes)
  - Production écrite (description – *Le bourdon*)
- **Troisième année :**
  - Compréhension orale (discours expressif/narratif – *Un rôle important*)
  - Production orale : exposé (texte narratif – *Une aventure*)

Deuxième cycle de l'élémentaire

- **Quatrième année :**
  - Compréhension écrite (description – *Le couguar*)
  - Production écrite (description – *Je présente le couguar)*
- **Cinquième année :**
  - Compréhension orale (description – *Bernard Voyer, explorateur au pôle Nord*)
  - Production écrite (texte narratif – *Une aventure sans pareille*)
- **Sixième année :**
  - Compréhension écrite (texte narratif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – *Sur les traces de Djedmaatesankh*)

Premier cycle du secondaire

- **Septième année :**
  - Compréhension orale (discours narratif – *La légende de Katch'ati*)
  - Production orale : exposé (discours descriptif/expressif – *Une personne que j'admire*)
- **Huitième année :**
  - Compréhension écrite (description – thème : les inventions)
  - Production écrite (bande dessinée – thème : une invention/un inventeur)
- **Neuvième année :**
  - Compréhension orale (chansons d'expression française – *Rado 2*)
  - Production écrite (annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)
  - Production orale (lecture expressive d'une annonce publicitaire – thème : une chanson d'expression française)

Deuxième cycle du secondaire

- **Dixième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *La violence dans les médias*)
  - Production écrite (lettre d'opinion reliée au sujet de la vidéo)
- **Onzième année :**
  - Compréhension orale (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Compréhension écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production écrite (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
  - Production orale : lecture expressive d'un texte (pièce de théâtre : *Métamorphose*)
- **Douzième année :**
  - Compréhension orale (reportage : *À la recherche du bonheur*)
  - Production orale : interaction (discours expressif/argumentatif – thème : le bal des finissants en 12e année)

Des enseignants, des membres de la Student Evaluation Branch et des membres de l'équipe de français de la Direction de l'éducation française ont formé équipe pour élaborer les tâches évaluatives présentées dans cet ensemble pédagogique. Les enseignants en question ont participé à une formation pédagogique s'échelonnant sur un an et ayant pour but l'appropriation du programme d'études de French Language Arts de 1998.

À la suite d'une mise à l'essai de divers aspects du programme d'études en salle de classe, les élèves ont réalisé les tâches évaluatives à la fin de l'année scolaire. La sélection et l'annotation préliminaires des travaux des élèves ont été effectuées conjointement par des membres de l'équipe initiale. Les membres de l'équipe de français de la DÉF ont finalisé ce document.

3. Composante additionnelle de la trousse de 6e année – immersion

La trousse de 6e année – immersion contient, en plus de ce document, une vidéocassette intitulée : *Modèles de rendement langagier, FLA 6e année*. Le but de cette vidéocassette est de présenter l'élève en action. Cette vidéo présente les discussions de groupe retenues pour illustrer les divers rendements langagiers dans ce domaine et à ce niveau scolaire.

Lignes directrices

1. Vision de l'apprentissage et de l'évaluation

Ce document contient deux tâches dont les résultats d'apprentissage peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative de fin d'étape ou de fin d'année scolaire. Ces tâches évaluatives s'inscrivent dans des projets de communication (voir la section *Guide de l'enseignant*). Elles visent à évaluer les apprentissages des élèves de sixième année en compréhension écrite et en production orale. Ces deux tâches reflètent la **vision** de l'apprentissage-évaluation qui sous-tend le programme de French Language Arts de 1998. De ce fait :

- elles sont précédées d'une phase au cours de laquelle les élèves ont réalisé les apprentissages nécessaires pour aborder cette tâche avec confiance;
- elles respectent les caractéristiques du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu;
- elles sont **complètes**, car elles présentent les trois étapes du processus de l'habileté visée, soit la planification, la réalisation et l'évaluation du projet par l'élève et par l'enseignant (bilan des apprentissages);
- elles sont **signifiantes**, car elles tiennent compte de l'intérêt des élèves et de leur développement cognitif;
- elles sont **complexes**, car elles exigent des élèves qu'ils déterminent quelles connaissances utiliser (quoi), dans quel contexte (pourquoi et quand) et, finalement, quelle démarche utiliser pour appliquer ces connaissances (comment).

La tâche évaluative permet ainsi aux élèves de faire le point sur leurs apprentissages. Cette tâche permet aussi à l'enseignant de décrire le niveau de performance de chaque élève (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* selon le projet de communication visé).

Pour que toute pratique évaluative soit complète, elle doit idéalement être accompagnée d'une phase de réflexion par l'enseignant. C'est pour cette raison que ce document contient également des modèles d'analyse se rapportant aux diverses étapes de la situation évaluative :

- Le premier modèle décrit **les réflexions d'un enseignant qui vérifie jusqu'à quel point il respecte les critères de réussite personnelle** qu'il s'était fixés avant de proposer la tâche aux élèves (voir *Critères de réussite personnelle* présentés ci-après et la section *Modèle d'analyse de la situation évaluative* dans *Notes pédagogiques* en compréhension écrite, pages 1 à 4 et dans *Notes pédagogiques* en production orale, pages 1 à 4).
- Le deuxième modèle décrit **l'analyse en profondeur des résultats obtenus par les élèves** afin de mieux comprendre leur rendement. C'est également l'exemple d'un enseignant qui jette un regard critique sur ses pratiques d'enseignement afin de mieux répondre aux besoins de ses élèves (voir la section *Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves* dans *Notes pédagogiques* en compréhension écrite, pages 5 à 10 et dans *Notes pédagogiques* en production orale, pages 5 à 11).

2. Critères de réussite personnelle

Avant d'élaborer la situation évaluative, l'enseignant se donne des critères qui guideront sa planification. Voici des exemples de critères :

a) la situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)*;
b) la situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)*;
c) la tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)*;
d) les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)*;
e) la tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)*;
f) la tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes du processus à suivre pour la réaliser *(planification, réalisation et évaluation)*;
g) l'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation.

Une fois la tâche planifiée, ces critères lui permettront de porter un jugement sur son **efficacité à planifier** une telle situation et sur **le contexte** dans lequel s'inscrit la tâche.

Modèles de rendement langagier

6e année

French Language Arts

Compréhension écrite

Modèles de rendement langagier

6 *année*

French Language Arts

Compréhension écrite

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

Directives à l'enseignant 3

Lexique 6

Critères de notation 7

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension écrite	*Sur les traces de Djedmaatesankh* (texte narratif)	trois sessions de 60 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Les élèves lisent un récit d'aventure. Ils démontrent leur compréhension en remplissant un schéma fourni dans leur cahier et en répondant à une série de questions au sujet du récit. Ils répondent aussi à des questions les incitant à noter leurs réactions face au récit. Par la suite, ils remplissent une fiche de réflexion pour faire un retour sur leur lecture.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de la lecture**, l'élève :

- dégage les composantes d'un récit (5e);
- établit des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue;
- établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions;
- établit des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels que les personnages, leurs actions et le cadre.

En ce qui a trait au **processus de lecture**, l'élève :

- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre (1re) et à partir de différents moyens tels qu'un schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e);
- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation;
- utilise ses connaissances de la structure de texte pour soutenir sa compréhension;
- utilise un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information;
- utilise divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte (5e);

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 6e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

- utilise les mots clés, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension (compréhension orale 4e);
- utilise divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept (8e);
- explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (2e).

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de lire de courts récits de façon indépendante;
- d'utiliser les composantes de la structure narrative et de les représenter de différentes façons;
- de discuter des moyens qu'ils utilisent pour surmonter un bris de compréhension;
- d'analyser les sentiments des personnages dans des récits;
- de réagir à un texte en exprimant leurs sentiments et leurs opinions;
- de s'autoévaluer selon des critères précis.

Préparatifs

- Préparer un transparent de la page titre du récit et un autre du « Lexique » se trouvant à la page 6 du *Guide de l'enseignant*.
- Prévoir faire le projet de compréhension écrite en trois sessions d'environ 60 minutes chacune pour que les élèves puissent :
  1. planifier leur lecture;
  2. faire la lecture;
  3. remplir un schéma fourni par l'enseignant et répondre à une série de questions;
  4. remplir une fiche de réflexion.

Démarche

Avant la lecture

Présentation de la tâche :

- Expliquer aux élèves qu'ils liront de façon indépendante un court récit dans lequel deux jeunes vivent une aventure particulière. Préciser que, dans un premier temps, ils rempliront un schéma narratif et répondront à quelques questions pour démontrer leur compréhension et pour exprimer leurs réactions personnelles.
- Faire ressortir en discutant avec les élèves les attentes face à ce projet de compréhension écrite, soit :
  - dégager les éléments de la structure narrative du récit : la situation initiale, l'élément déclencheur, le développement et le dénouement;

- établir l'ordre chronologique des événements;
- établir des liens entre les différents événements de l'intrigue;
- identifier les sentiments des personnages et établir des liens entre leurs sentiments et leurs actions;
- faire le lien entre leurs expériences personnelles et les actions et sentiments des personnages.

• Préciser qu'à la suite de l'activité, ils rempliront une fiche de réflexion pour évaluer la réussite de leur projet de lecture.

• Bien leur expliquer que dans un deuxième temps, après la lecture du récit, ils auront l'occasion de discuter de leur lecture en petits groupes. C'est l'objet de la deuxième partie de cette activité, à savoir, le projet de production orale. Le travail qu'ils feront durant ce projet de compréhension écrite les aidera à se préparer pour le projet de production orale qui suivra.

Planification de la lecture :

Activation des connaissances sur les stratégies de lecture :

• Inviter les élèves à planifier leur lecture.

• Revoir avec eux les stratégies qui les aideront à bien comprendre le récit. Discuter avec eux de la possibilité de souligner ou de surligner des passages pertinents du texte.

• Leur présenter le lexique à l'aide d'un transparent de la page 6 de ce guide. Tout au long de leur lecture du récit, les élèves pourront utiliser leur copie du lexique qui se trouve dans le *Cahier de l'élève*.

• Ajouter que, pour bien situer l'action, l'enseignant lira à haute voix le début du récit.

Activation des connaissances sur le contenu :

• Projeter un transparent de la page titre du récit pour dégager avec les élèves le contexte historique de l'Égypte ancienne. (Ce thème s'intègre bien à celui de la Grèce ancienne en études sociales au niveau de la 6e année.)

• Faire un remue-méninges avec les élèves pour sonder leurs connaissances et inscrire au tableau les mots de vocabulaire se rapportant au thème de l'Égypte ancienne (momie, déesse, etc.).

- Lire aux élèves le récit jusqu'à la page 4. Revenir brièvement sur le contenu.

Prédictions :

- Distribuer le *Cahier de l'élève*. Regarder avec les élèves les différentes sections du cahier. Revoir les *Directives à l'élève* à la page 3.
- Distribuer le récit.
- Inviter les élèves à faire, individuellement, des prédictions sur ce qui va se passer dans l'histoire et les inviter à noter leurs prédictions dans l'espace prévu à la page 3.

Pendant la lecture

- Demander aux élèves de poursuivre leur lecture du récit individuellement. Décider avec les élèves s'ils veulent remplir le schéma au fur et à mesure qu'ils repèrent les composantes du récit ou le remplir après la lecture.

Après la lecture

- Les élèves remplissent le *Schéma narratif* et répondent à la série de questions qui se trouve aux pages 6 et 7 du *Cahier de l'élève*. Les élèves peuvent retourner au récit pour relire au besoin.
- Leur demander de remplir la *Fiche de réflexion sur la lecture* aux pages 8 et 9. Cette fiche leur permet de faire un retour sur les moyens utilisés pour bien comprendre le texte qu'ils ont lu.
- Ramasser le *Cahier de l'élève* et les livrets de lecture.

Ce document contient la version révisée du *Matériel de l'élève*. L'enseignant peut consulter la section des *Notes pédagogiques* pour connaître les raisons des modifications. Il peut aussi se référer aux *Exemples de travaux d'élèves* à des fins de comparaison.

Lexique

Pour accompagner le récit « Sur les traces de Djedmaatesankh ».

Grodule (p. 2) :	surnom utilisé par Cassie pour s'adresser à son cousin Francis.
une brochure (p. 2) : **un dépliant** (p. 5) :	petit livret avec illustrations et informations sur un endroit particulier (ex. : brochure sur le musée).
un sarcophage (p. 3) :	longue caisse en pierre dans laquelle les anciens Égyptiens enfermaient le corps d'un mort.
prêtresse (p. 3) :	femme ou jeune fille attachée au culte d'un dieu ou d'une déesse.
embaumer un cadavre (p. 3) :	remplir un corps mort de substances antiseptiques pour assurer sa conservation.
« **C'est capotant!** » (p. 4) :	exclamation utilisée lorsqu'on veut dire que quelque chose est très excitant.
un sarrau blanc (p. 7) :	blouse de travail portée par-dessus les vêtements.
des bribes de conversation (p. 7) :	petits bouts d'une conversation.
embaucher (p. 12) :	engager quelqu'un pour un emploi.
visage basané (p. 14) :	un visage bruni par le soleil.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension écrite**

Pour noter la **compréhension écrite**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- dégage les composantes d'un récit [en suivant un schéma narratif donné] (5e);
- établit des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue [liens de cause à effet, etc.];
- établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions;
- établit des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels que les personnages, leurs actions et le cadre.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens clairs entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit peu de liens ou des liens vagues entre les différents événements de l'intrigue ou n'établit aucun lien; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues ou obscurs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit ou n'établit aucun lien.

PROCESSUS

Planification

L'élève :

- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre (1re) et à partir de différents moyens tels qu'un schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e).

Gestion

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation;
- utilise ses connaissances de la structure de texte pour soutenir sa compréhension;*
- utilise un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information;**
- utilise divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte (5e);
- utilise les mots clés, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension (compréhension orale 4e);
- utilise divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept (8e);
- explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (2e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

** *L'enseignant a déjà fourni le schéma narratif aux élèves qui n'avaient qu'à y ajouter les détails. Dans une activité subséquente, il serait valable de laisser les élèves faire leur propre schéma, une fois la structure de texte identifiée.*

Modèles de rendement langagier

6 *année*

French Language Arts

Compréhension écrite

Matériel de l'élève

Version révisée : *il est recommandé de reproduire cette version révisée du document pour utilisation dans la salle de classe.*

Projet de compréhension écrite

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Lexique

Pour accompagner le récit « Sur les traces de Djedmaatesankh ».

Grodule (p. 2) :	surnom utilisé par Cassie pour s'adresser à son cousin Francis.
une brochure (p. 2) : **un dépliant** (p. 5) :	petit livret avec illustrations et informations sur un endroit particulier (ex. : brochure sur le musée).
un sarcophage (p. 3) :	longue caisse en pierre dans laquelle les anciens Égyptiens enfermaient le corps d'un mort.
prêtresse (p. 3) :	femme ou jeune fille attachée au culte d'un dieu ou d'une déesse.
embaumer un cadavre (p. 3) :	remplir un corps mort de substances antiseptiques pour assurer sa conservation.
« **C'est capotant!** » (p. 4) :	exclamation utilisée lorsqu'on veut dire que quelque chose est très excitant.
un sarrau blanc (p. 7) :	blouse de travail portée par-dessus les vêtements.
des bribes de conversation (p. 7) :	petits bouts d'une conversation.
embaucher (p. 12) :	engager quelqu'un pour un emploi.
visage basané (p. 14) :	un visage bruni par le soleil.

Sur les traces de Djedmaatesankh

(tiré du magazine *Les Débrouillards*)

Directives à l'élève :

- Tu liras dans quelques instants un mini-roman qui s'appelle : *Sur les traces de Djedmaatesankh.*
- Avant de lire cette histoire, tu noteras tes prédictions au bas de cette page.
- Tu liras à la vitesse qui te permettra de bien comprendre le récit.
- Après la lecture, tu rempliras le ***Schéma narratif*** aux pages 4 et 5. Tu répondras ensuite aux **questions** se trouvant aux pages 6 et 7 pour montrer ce que tu as compris pendant ta lecture et pour exprimer tes réactions personnelles. Tu pourras consulter le livret de lecture, si nécessaire.
- Tu rempliras la ***Fiche de réflexion sur la lecture***, aux pages 8 et 9, pour faire un retour sur cette lecture et pour expliquer les moyens que tu as utilisés pour bien comprendre le texte.

Prédictions avant la lecture :

Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :
1. le **titre** et les **illustrations** du récit;
2. les mots qui se trouvent dans le **Lexique**;
3. les sections du ***Schéma narratif*** et les ***Questions de compréhension et réactions au texte***.

- D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale :

Personnages principaux :

Lieu :

Temps/Époque :

Élément déclencheur :

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Développement :

Actions entreprises suite à l'événement déclencheur (par ordre chronologique) :

Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :

Dénouement :

Action finale :

Résultats de cette action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face aux résultats finals :

Questions de compréhension et réactions au texte

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi Cassie et Francis ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?

_____

_____

_____

_____

2. Le directeur du musée dit à Cassie et à Francis qu'ils ont causé « toute une frousse » (p. 12). Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire?

_____

_____

Pourquoi a-t-il dit cela?

_____

_____

3. Explique, en utilisant tes propres mots, ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.

_____

_____

_____

_____

4. Quels sont les sentiments ou les réactions de Francis et Cassie en découvrant la vitrine vide (page 5)? Explique tes réponses.

Francis : _____

_____

Cassie : _____

_____

5. Explique comment se sentent Francis et Cassie lorsqu'ils sont poursuivis par les employés du musée (page 11).

_____

_____

_____

_____

6. Pense à un trait de caractère d'un personnage de ce récit que tu trouves intéressant.

Nom du personnage : _____

Trait de caractère : _____

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de caractère. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

_____

_____

_____

_____

Ce passage se trouve à la page _____ du récit.

7. Si tu pouvais te mettre dans la peau d'un personnage, qui choisirais-tu?

Explique pourquoi : _____

_____

_____

_____

_____

8. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?

_____

_____

_____

Fiche de réflexion sur la lecture

1. Le niveau de lecture de ce récit était : _____ trop facile
   _____ juste bien
   _____ trop difficile

   parce que _____

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est

   _____

   _____

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était

   _____

   parce que _____

   _____

5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que je faisais pour me dépanner :

   _____

   _____

   _____

   _____

6. À la page 12 du livret, le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». (*À la page 6, tu as déjà expliqué ce que le directeur voulait dire en utilisant cette expression.*) Explique maintenant comment tu as trouvé le sens de cette expression.

_____

_____

_____

_____

7. Voici trois mots qui se trouvent dans ce récit :
   - **bandelette** (page 3 et page 13);
   - **dissection** (page 14);
   - **endommager** (page 14).

   Choisis un de ces mots.

   Sans utiliser ton dictionnaire, explique ci-dessous ce que tu penses que le mot veut dire.

   Explique ensuite, comment tu as fait pour trouver ta propre définition.

Je choisis le mot _____

Je pense que ce mot veut dire

_____

_____

J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.

_____

_____

_____

_____

Projet de compréhension écrite

Livret de lecture

- **Sur les traces de Djedmaatesankh**

Le miniroman des DÉBROUILLARDS

Série Aventures

Sur les traces de Djedmaatesankh

Claude Forand

Illustrations : Bruno Rouyère

Francis dépose l'encyclopédie et montre à sa cousine Cassie une étrange photo couleur.

– C'est une momie, Grodule, et après?

Cassie a pris l'habitude de surnommer son cousin Grodule, juste pour le faire enrager. Mais là, il est trop préoccupé pour se fâcher.

– Cassie, as-tu déjà vu une *vraie momie*?

Elle hésite…

– Bien sûr que oui, Grodule. Dans des livres. Et à la télé aussi!

– Non, non… je veux dire une vraie momie *en chair et en os*?

– Ah! ça, non!

Francis se lève soudain, l'air radieux.

– Moi oui! Mon père m'a amené au musée dimanche dernier. J'ai vu de près cette fameuse momie égyptienne. Attends…

Francis court à sa chambre, en revient 17 secondes plus tard. Il déploie sur le tapis une grande brochure avec des photos couleur.

– Tu vois… c'est elle, la momie Djedmaatesankh…

– La momie quoi???

Cassie regarde attentivement la photo. Elle voit une forme vaguement humaine, comme si quelqu'un dormait dans un sac de couchage. Elle remarque aussi une tête et des pieds moulés, le tout recouvert d'étranges motifs et de dessins très colorés.

– On dirait une espèce de totem indien, dit la jeune fille.

– C'est un sarcophage, ça leur servait de tombe dans l'Antiquité. Le corps de la grande prêtresse Djedmaatesankh est dedans. Elle vivait en Égypte il y a 3 000 ans, tu imagines! Quand elle est morte, ils l'ont purifiée par l'eau, ensuite ils lui ont enlevé tous ses organes, sauf le cœur…

Cassie fait la grimace.

– Beurk! Grodule, arrête de…!

– … puis ils ont embaumé son cadavre et ils l'ont fait sécher au soleil. Ensuite, ils ont enveloppé le corps de la prêtresse dans des bandelettes, ils l'ont recouvert de plâtre et ils ont peint des inscriptions en or sur tout le sarcophage.

– En or? C'est super! Sa famille devait être riche à craquer! fait Cassie, les yeux pleins d'envie.

– Au musée, le guide a dit que l'embaumement pouvait prendre jusqu'à 70 jours, et que c'était réservé aux familles royales ou à la noblesse.

– C'était vraiment quelqu'un de bien, cette momie machin, hein Francis!

Mais le garçon ne l'écoute pas. Les yeux fixés sur la photo du sarcophage de la prêtresse Djedmaatesankh, il est à cent lieues, à

mille lieues de Cassie... Il imagine l'époque des pharaons et des pyramides, alors que des convois de chameaux et de soldats devaient sûrement accompagner la célèbre prêtresse dans ses voyages. Quelle vie ça devait être!

– Francis!

Cassie le secoue rudement par les épaules.

– Allons-y au musée, Grodule. Je veux la voir, ta momie!

* * *

Le lendemain midi, Francis et Cassie arrivent au musée. C'est mercredi et, quelle chance! Les visiteurs sont peu nombreux. Dès qu'ils ont franchi les tourniquets, Francis agrippe sa cousine par la main et se retient pour ne pas courir dans les corridors très hauts qui répercutent le bruit de leurs pas.

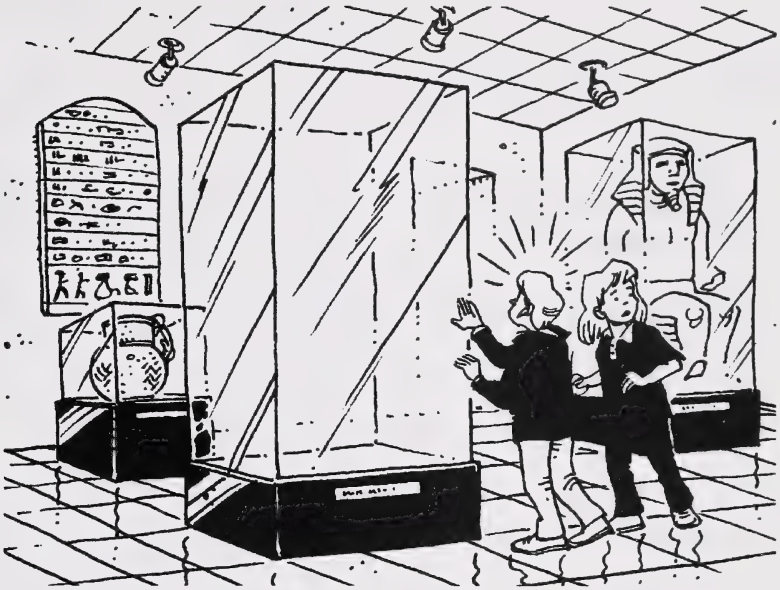
– Attends, Grodule! On dirait un collier en pierres précieuses! Ça brille de partout dans la vitrine...

Mais Francis ne veut rien entendre.

– Ce sont des objets de l'Égypte ancienne. Viens voir la momie, ça c'est capotant!

Il la traîne presque de force jusqu'à l'escalier roulant.

– Il faut monter au deuxième étage, près des vases en terre cuite.



Cette fois, ils courent sur l'étage, passent devant trois vitrines de vases anciens et parviennent devant une quatrième vitrine. Vide…

Francis est nerveux.

– Je me suis trompé d'étage, Cassie… je me suis trompé.

Il regarde nerveusement à gauche et à droite, essayant de comprendre sa méprise.

Cassie prend le dépliant de l'exposition et le regarde attentivement. Elle pointe du doigt un point précis sur la carte.

– C'est bien ici, Grodule. Exactement où tu dis avoir vu ta fameuse momie dimanche dernier.

Francis tient à peine en place.

– C'est impossible, voyons... la prêtresse Djedmaatesankh n'a quand même pas été volée!

Cassie hausse les épaules et s'assoit sur un banc tout près de la vitrine vide.

– Et tout d'abord, qui te dit qu'on l'a volée, ta momie? fait Cassie.

– Ah bon! s'étonne Francis. Tu crois qu'elle est peut-être partie faire du jogging?

– Fais pas le nono, Grodule. Tu sais bien ce que je veux dire...

Leur drôle d'air attire l'attention d'un agent de sécurité du musée.

– C'est la momie qui vous intéresse? demande-t-il. Les scientifiques du musée sont venus la chercher ce matin. Ils l'ont transportée au sous-sol.

– Pour faire quoi? demande Francis avec un vif intérêt.

– Je n'en ai aucune idée, mon garçon, répond l'homme. Faudra que tu reviennes un autre jour!

Le gardien parti, Francis repart d'un pas décidé vers l'escalier roulant.

– On descend où? s'inquiète Cassie.

– Au sous-sol. Si la momie s'y trouve, tu vas la voir aujourd'hui, parole de Francis Bernier Hébert!

Après avoir marché en direction de la sortie du musée, Francis aperçoit enfin l'escalier indiquant le sous-sol, surmonté de l'écriteau « *Personnel autorisé seulement – Défense d'entrer* ». Après avoir vérifié si le champ était libre, il fait signe à Cassie de le suivre et referme soigneusement la porte derrière eux.

Très vite, ils n'ont plus l'impression de se trouver dans un musée. Le corridor devant eux est sombre, interminable et plein de portes avec des numéros. Une drôle d'odeur de produits chimiques flotte dans l'air.

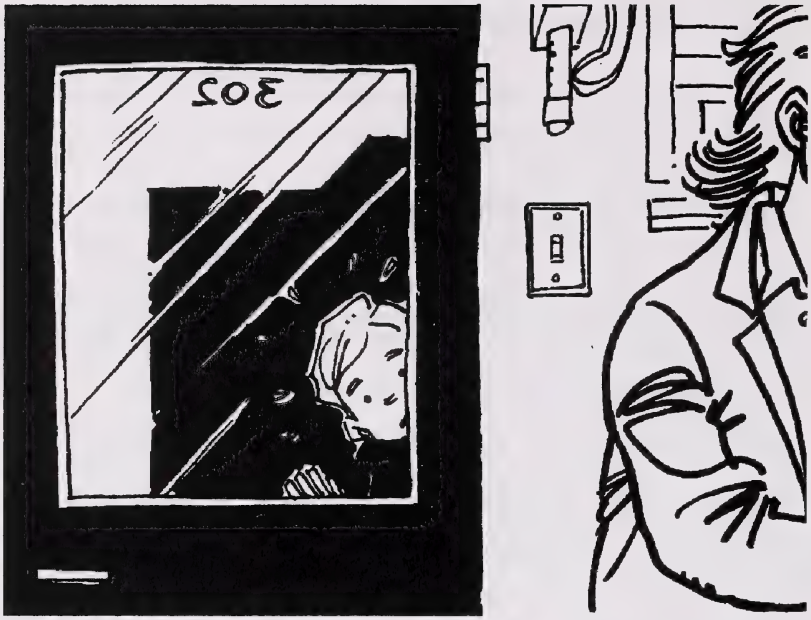
Tout est calme. Les deux amis avancent à pas de loup dans le corridor, inquiets devant chaque bruit étrange. Après quelques minutes, ils perçoivent des bruits de conversation venant d'une pièce fermée.

Francis s'approche de la fenêtre de la porte. Trois hommes et une femme, vêtus de sarraus blancs, discutent. Francis perçoit difficilement des bribes de leur conversation.

– La momie est ici juste pour aujourd'hui, fait un homme.

Francis remarque son fort accent européen.

– Hum… faudrait en profiter pour essayer de l'enlever… ajoute un autre homme.



– C'est vrai... on n'aura pas une deuxième chance comme celle-là, ajoute une femme d'une voix sourde. La momie vaut une fortune...

Francis baisse la tête, court à quatre pattes le long du mur et revient près de Cassie. Il est tout essoufflé et parle avec agitation...

– Cass... Cassie... la prêtresse Djedmaatesankh... ils veulent la kidnapper!

– Qu'est-ce que tu racontes?

– Je te dis que ces quatre-là se préparent à voler la momie! Je les ai entendus! Faut pas les laisser faire! Vite!

Francis empoigne sa cousine par le bras et fonce vers la première porte à sa gauche. La pièce est vide et c'est l'obscurité quasi totale à l'intérieur.

– Qu'est-ce qu'on fait? demande Cassie d'une voix brisée.

Le garçon sent que sa copine est très inquiète. Il regrette soudain de l'avoir entraînée dans cette histoire…

– On peut pas les laisser kidnapper la momie! Il faut trouver un plan…

Cassie aperçoit alors une faible lueur au fond de la pièce et s'aventure prudemment vers la source lumineuse.

– Francis! Viens voir! crie-t-elle.

Son cousin s'approche et s'arrête net. Sous le faible éclairage de la pièce, ils aperçoivent le sarcophage de la prêtresse Djedmaatesankh d'Égypte, posé sur une longue table métallique.

– Elle… elle est vraiment très belle, ta prêtresse, murmure Cassie.

Francis est captivé. D'un mouvement lent de la main, il caresse le sarcophage comme s'il venait de retrouver une amie très chère.

– Regarde ce drôle de dessin, Francis…

Cassie pointe du doigt ce qui ressemble à un humain avec un chapeau de coq et des ailes d'oiseau déployées.

– C'est probablement un ancien dieu égyptien, faudrait demander à mon père, dit Francis.

Puis, l'urgence de la situation le ramène à lui.

– Aide-moi! On doit la sortir d'ici avant le retour des autres!

Les jeunes gens poussent alors la table métallique sur roulettes vers la sortie puis dans le corridor. Soudain, des voix se font entendre. Francis ouvre une porte et se réfugie dans une grande salle obscure, avec Cassie et la momie.

– On va attendre ici, chuchote-t-il. Quand j'aurai ma chance, je vais alerter le gardien.

Les voix sont maintenant plus agitées.

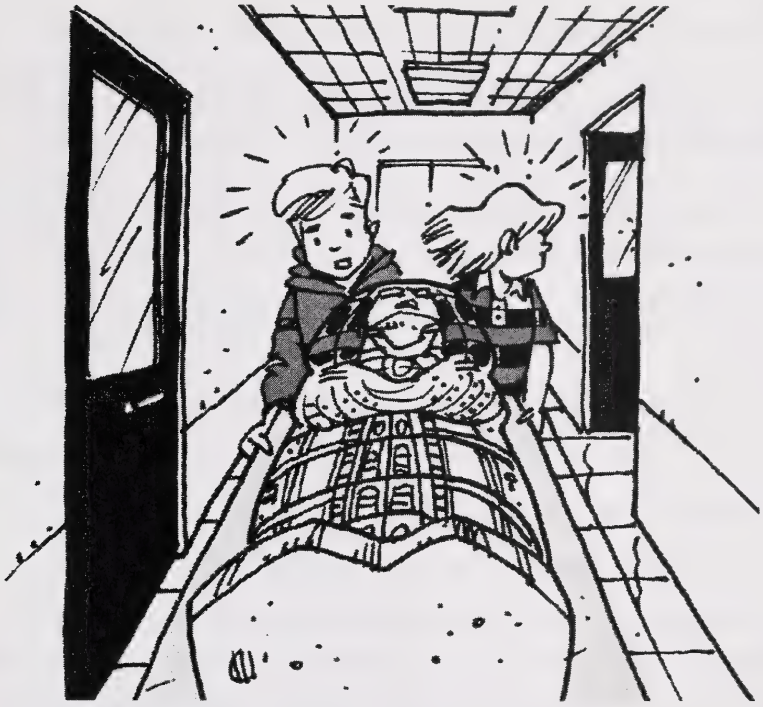
– Fouillez toutes les pièces!

– Aïe, ils s'en viennent par ici! fait Cassie.

– J'ai un plan, attends un peu.

La porte de la pièce s'ouvre soudain et un homme pénètre à l'intérieur. Il trébuche aussitôt sur le fil métallique que Francis avait tendu en travers de la salle et tombe au sol.

– C'est bon pour toi, espèce de voleur de momie!



Sur ces mots, Francis, Cassie et la momie repartent dans le corridor. Ils n'ont pas franchi trois mètres que leurs ennemis, accompagnés cette fois d'un agent de sécurité et d'un grand type avec une barbe, les rattrapent.

– Un instant, les enfants! Où croyez-vous aller avec cette momie!

Francis se tourne vers l'agent de sécurité.

– Arrêtez-les, monsieur! Ils voulaient kidnapper la prêtresse Djedmaatesankh. Je les ai entendus!

Les scientifiques se regardent étonnés et éclatent soudain de rire. Francis n'y comprend plus rien.

Le grand type avec la barbe s'approche des jeunes.

– Allons, du calme. Je suis le directeur du musée. Vous nous avez causé toute une frousse, les enfants…

Il pointe du doigt l'homme que Francis a fait trébucher.

– Voici le Dr Igor Petrovic et trois membres de son équipe. Ce sont des spécialistes de l'étude des momies. Le musée les a embauchés pour tenter de savoir de quoi est morte la prêtresse Djedmaatesankh, il y a 3 000 ans. L'équipe doit procéder tout à l'heure à une autopsie de la momie.

Francis et Cassie regardent le directeur du musée avec des yeux ronds comme des billes.

– L'autopsie… de la prêtresse Djedmaatesankh? s'étonne Francis. Mais l'un des hommes a dit qu'il voulait essayer de l'enlever! réplique Francis.

Le directeur le regarde en souriant.

– Il parlait probablement d'enlever le léger dommage causé au sarcophage lors du transport. On croit pouvoir le réparer avant

demain, puisque la momie doit bientôt retourner au musée de Londres.

Devant l'air piteux de Francis et de Cassie, le directeur ne peut s'empêcher d'ajouter :

– Écoutez, les jeunes, je comprends que vous avez agi pour protéger la momie. Aimeriez-vous assister à l'autopsie? Si le Dr Petrovic est d'accord, bien sûr…

Francis se tourne avec embarras vers l'homme qu'il a fait trébucher plus tôt dans la salle. Le scientifique hoche la tête. Permission accordée!

Une demi-heure plus tard, la momie égyptienne est à nouveau installée dans la petite salle. Seule une lampe suspendue au-dessus d'elle éclaire la pièce sombre. Les scientifiques s'activent autour du sarcophage. L'opération est captée par des caméras et nos deux amis la suivent sur un écran, avec le directeur du musée.

– Le Dr Petrovic utilise une technique qui s'appelle la tomographie axiale, explique le directeur, en pointant l'écran. On va projeter des rayons X qui vont traverser les bandelettes enveloppant le corps de la prêtresse Djedmaatesankh, pour révéler ses contours et la forme de son visage, par exemple.

– On n'a pas besoin d'ouvrir le sarcophage pour faire l'autopsie? demande Cassie, intriguée.

– C'est ça. De plus, cette méthode évite d'endommager la momie. Auparavant, il fallait enlever les bandelettes et faire la dissection.

Quand Francis apprend que l'opération se poursuivra une partie de la nuit, il insiste pour rester.

– Revenez plutôt demain, vous serez parmi les premiers à apprendre ce qui a provoqué la mort de la prêtresse, leur promet le directeur.

Francis dort très mal cette nuit-là, encore hanté par les événements de la veille. Le lendemain matin, il se rend très tôt au musée, avec sa cousine bien sûr!

Le directeur les reçoit à son bureau, en compagnie du Dr Petrovic. Il remet à Francis un dessin en couleurs d'une figure égyptienne.

– C'est une reproduction artistique faite à partir des informations obtenues la nuit dernière par l'équipe médicale, explique le directeur.

– Vous voulez dire… que c'est le portrait de la prêtresse Djedmaatesankh? demanda Francis, intrigué.

Le dessin montre un très beau visage féminin. Francis fixe longuement le visage fin et basané, les yeux très sombres et le nez aquilin de la prêtresse.

– Nous avons tenté de reconstruire son visage en trois dimensions à partir des informations obtenues, répond le directeur.

Le Dr Petrovic explique alors que l'autopsie avait révélé la cause de la mort de la prêtresse.

– C'est un abcès dentaire très grave, qui s'est répandu dans son sang, son cerveau et son cœur. Ça l'a fait beaucoup souffrir. La pauvre femme est morte vers l'âge de 35 ans.

– Elle était très jeune, s'étonne Cassie.

– Aujourd'hui, précise le Dr Petrovic, un abcès de ce genre se traite rapidement, avec des antibiotiques. Mais à l'époque de la prêtresse Djedmaatesankh, les gens en mouraient!

Mais Francis ne les écoute plus. Serrant contre lui l'image de la prêtresse, il en demande poliment une copie.

À leur sortie du musée, Cassie demande à Francis pourquoi il tenait tant à conserver le dessin de la momie.

– Quand je serai plus vieux, je veux devenir archéologue. Et peu importe où se trouvera la prêtesse Djedmaatesankh dans le monde, je veux pouvoir la retrouver...

Fin

Claude FORAND, « Sur les traces de Djedmaatesankh » dans *Les Débrouillards*, Montréal, nº 154, mai 1996.
Reproduit avec la permission de l'auteur.

Modèles de rendement langagier

6 *année*

French Language Arts

Compréhension écrite

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Sur les traces de Djedmaatesankh - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 4

- Illustration du produit 4
- Illustration du processus 22

Sur les traces de Djedmaatesankh

(tiré du magazine *Les Débrouillards*)

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Tu liras dans quelques instants un mini-roman qui s'appelle : *Sur les traces de Djedmaatesankh.*
- Avant de lire cette histoire, tu noteras tes prédictions au bas de la page 3.
- Tu liras à la vitesse qui te permettra de bien comprendre le récit.
- Après la lecture, tu rempliras le ***Schéma narratif*** aux pages 4 et 5. Tu répondras ensuite aux **questions** se trouvant aux pages 6 et 7 pour montrer ce que tu as compris pendant ta lecture et pour exprimer tes réactions personnelles. Tu pourras consulter le livret de lecture, si nécessaire.
- Tu rempliras la ***Fiche de réflexion sur la lecture***, aux pages 8 et 9, pour faire un retour sur cette lecture et pour expliquer les moyens que tu as utilisés pour bien comprendre le texte.

Critères de notation

PRODUIT **Compréhension écrite**

Pour noter la **compréhension écrite**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- dégage les composantes d'un récit [en suivant un schéma narratif donné] (5e);
- établit des liens entre les différents événements qui constituent l'intrigue [liens de cause à effet, etc.];
- établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions;
- établit des liens entre ses expériences personnelles et certains éléments de l'histoire tels que les personnages, leurs actions et le cadre.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens clairs entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit peu de liens ou des liens vagues entre les différents événements de l'intrigue ou n'établit aucun lien; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues ou obscurs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit ou n'établit aucun lien.

PROCESSUS

Planification

L'élève :

- fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre (1re) et à partir de différents moyens tels qu'un schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e).

Gestion

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation;
- utilise ses connaissances de la structure de texte pour soutenir sa compréhension;*
- utilise un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information;**
- utilise divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte (5e);
- utilise les mots clés, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension (compréhension orale 4e);
- utilise divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept (8e);
- explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (2e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

** *L'enseignant a déjà fourni le schéma narratif aux élèves qui n'avaient qu'à y ajouter les détails. Dans une activité subséquente, il serait valable de laisser les élèves faire leur propre schéma, une fois la structure de texte identifiée.*

Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens clairs entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.

Exemple

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?
Les personnage importants de l'histoire sont Cassie et Franc's.
OÙ? Où se passe l'histoire?
L'histoire se passe au maison de Francis en premier et ensuite au musée.
QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
L'histoire se passe dans l'après-midi et le matin le lendemain journée.

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
Le problème que les personnage principaux doit résoudre est qu'il y a quatre personnes qui veulent kidnapper la prêtesse Djedmaatesankh. Cassie et Francis doivent arrêter les voleurs avant qu'ils kidnappent la prêtesse Djedmaatesankh.
Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?
Les sentiments ou émotions que Cassie et Francis ressent face au problème et d'être inquiet et peur. Inquiet parce qu'ils ne savent pas qu'est-ce que les voleurs vont faire et peur parce qu'ils ne veulent pas que les voleurs kidnappent la prêtesse Djedmaatesankh.

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
Les événements principaux de l'histoire par l'ordre chronologique sont: 1) les enfants vont au musée et ils découvrent que la prêtesse Djedmaatesankh est disparaître, 2) ils vont au sous-sol et entendent des personnes parler de kidnapper la momie, 3) ils essayent de remettre la momie où elle doit être, 4) ils sont arrêter par un agent de sécurité et un homme et ils ont la permission d'assister à l'autopsie du prêtesse Djedmaatesankh.
Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?
Les sentiments sont: excité, peur, inquiet et heureux. Les réactions étaient d'essayer de sauver la prêtesse Djedmaatesankh des voleurs.

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
Cassie et francis essaient de retourner la prêtesse Djedmaatesankh au musée et ils découvrent que l'homme avec une barbe n'est pas un voleur.
Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?
Les sentiments et émotions que Cassie et Francis ressent: embarassé, excité et content. Embarassé parce qu'ils se sont trompé, excité parce qu'ils vont assister à l'autopsie et heureux parce qu'ils savent comment la prêtesse Djedmaatesankh à mourir et Francis à une photo d'elle.

Questions de compréhension écrite

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. **Pourquoi Cassie et François ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?**

Ils ressentaient le besoin de protéger la momie parce que France veut que Cassie voit la prêtesse Djedmaatesankh avant que la musée ferme.

2. **Le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire ?**

Le directeur veut dire que Cassie Francis ont causé beaucoup de trouble parce que Dr. Igor Petrovic et son équipe ne savaient pas qu'il s'est passé la prêtesse Djedmaatesankh.

3. **Explique en utilisant tes propres mots ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.**

La prêtesse Djedmaatesankh a mort à cause d'une abcès, qui est comme une infection, (abscès) qui entre dans son sang, dans son cerveau et son coeur.

4. **Pense a un trait de personnalite d'un personnage de ce recit que tu trouves intéressant.**

Nom du personnage: Francis

Trait de personnalité : Il a beaucoup d'imagination et il est toujours prêt pour une adventure.

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de personnalité. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

"Je te dis que ces quatre-là se préparent à voler la momie! Je les ai entendus! Faut pas les laisser faire! Vite!

Ce passage se trouve à la page 9 **du récit.**

5. **Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?**

Je choisirais Francis.

Explique pourquoi : Je choisirais Francis parce que sans lui, l'histoire ne se passerait pas. Il est le personne qui a commencé l'histoire. Il a commencé l'adventure.

6. **Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?**

Je lui poserais les questions "Comment te sentais-tu?" "Est-ce que c'était excitante de voir l'autopsie?" "Est-ce que tu as encore la photo du momie?"

Commentaires – 3

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon explicite et évidente les principaux éléments des quatre composantes du récit;
  - identifie correctement les éléments de la situation initiale; il identifie bien les personnages importants et les lieux; il spécifie sur quelle période de temps les événements se déroulent;
  - explique partiellement l'élément déclencheur en parlant d'un sous-problème qui se développe plus tard, ce qui représente le rendement 2; le problème qui déclenche l'action est plutôt que Francis et Cassie ne trouvent pas la momie dans la vitrine du musée au 2e étage;
  - énumère par ordre chronologique les événements essentiels du développement, cependant les points 1 et 5 ne font pas partie du développement[1];
  - décrit clairement un aspect du dénouement : « …ils découvrent que l'homme avec une barbe n'est pas un voleur. »; toutefois, le reste de l'explication appartient au développement (rendement 2): « Cassie et Francis essaient de retourner la prêtesse Djedmaatesankh au musée… »;
- établit des liens logiques entre les différents événements de l'intrigue (rendement 2/3) : Francis veut « …protéger la momie parce que Francis veut que Cassie voit la prêtesse Djedmaatesankh avant que la musée ferme » (question 1) et le directeur du musée dit qu'ils ont causé « toute une frousse » parce que « …Dr. Igor Petrovic et son équipe ne savaient pas où s'est passé la prêtesse Djedmaatesankh. »;
- identifie correctement plusieurs sentiments des personnages en établissant des liens explicites entre ces sentiments et les actions des personnages; par exemple, dans le schéma : « Embarrassé parce qu'ils se sont trompé, excité parce qu'ils vont assiter à l'autopsie et heureux parce qu'ils savent comment la prêtesse Djedmaatesankh à mourir et Francis à une photo d'elle. »;
- ajoute des détails pertinents à ses explications : il pense à identifier la maison comme un des lieux de l'action, il décrit de façon détaillée l'infection qui a tué la momie (question 3) et propose plus d'une question pour Francis (question 6).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au récit de façon explicite et pertinente en établissant des liens entre ses intérêts personnels et certaines actions de Francis : il s'intéresse à l'imagination de Francis qui l'a amené à croire que la momie serait volée (question 4), il s'identifie à Francis en tant qu'initiateur d'aventure (question 5) et il propose des questions pertinentes (question 6).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

Note	Critères de notation *L'élève :*
se rapproche du rendement **3**	• dégage de façon explicite et évidente les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique la plupart des événements principaux; • établit des liens clairs entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens explicites et évidents entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens clairs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.

Exemple

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?
Les personnages importants dans l'histoire sont Cassie et Francis.
OÙ? Où se passe l'histoire?
L'hystoire se passe au musée.

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
L'hystoire se passe le mattin du 2è jour et le lendemain.

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
Ils (Françis + Cassie) vont au musée et doit trouver la Mommie Djedmaotesankh. Ensuite ils doivent trouver ce que les docteurs font avec la mommie

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? Le personage principal sent inquiète et fâché et aussi un petit peu effrayé. Il se sent comme ça parce qu'il battaile avec les docteurs et ne pavait pas trouver la mommie

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
premierement Francis montre ses photos à Cassie. Deuxièmement, ils vont au musée pour voire la mommie. Troisièmement ils arrive au encadrement du mommie mais elle n'est pos là. Ils demendent au gardien. Quatrièmement ils descendent au sous-sol et trouve la momie. Demièrement ils trouvent les docteurs et trouvent la cause de sa mort.

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? Quelque fois ils sonts déçu, autre fois content. Je pence qu'ils étaient satisfaits.

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
Le personage principal trouve les docteurs et la mommie et Francis demande s'ils peuvent regarder l'autopsie-à-la-zer.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution? Il est content (un peu) et satisfait (un peu). Mais je pence qu'il veux la trouver quard il est grand (trouver Djedmaotes-ankh)

Questions de compréhension écrite

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. **Pourquoi Cassie et François ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?**
Ils ressentaient le besoin de protéger la momie parce qu'ils pesaient que les Scientifiques (Docteurs) l'allait la kidnaper.

2. **Le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire ?**
Le directeur veux dire qu'ils ont fait mal à un scientifique et a causée des allarmes pour rien.

3. **Explique en utilisant tes propres mots ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.**
La prêtresse, Djedmaatesankh, est mort d'un infection de la sang qui la fait souffire beaucoup; ensuite elle est mort vers l'âge de 30 ans.

4. **Pense à un trait de personnalité d'un personnage de ce récit que tu trouves intéressant.**

Nom du personnage: Francis
Trait de personnalité : Il est courageux.

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de personnalité. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.
Francis s'approche de la fenêtre de la porte.

Ce passage se trouve à la page 7 **du récit.**

5. **Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?**
Cassie.

Explique pourquoi : J'aimerais ça parce que elle à la permission de voir l'autopsie-à-lazer.

6. **Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?**
Je demanderait : " qu'est ce que la prêtresse Djedmaatesankh regardoit comme?"

Commentaires – se rapproche du rendement 3

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon générale les principaux éléments des quatre composantes du récit;
  - identifie de façon adéquate les éléments de la situation initiale (rendement 3) : il identifie bien les personnages importants et le lieu principal; il suggère de façon implicite que les événements se déroulent sur trois jours;
  - explique de façon implicite l'élément déclencheur (rendement 2): « Ils … doit trouver la Mommie Djedmaatesankh. » sans expliquer qu'elle n'est plus dans la vitrine du musée; il ajoute un sous-problème qui viendra compliquer la situation, celui de « trouver ce que les docteurs font avec la mommie. »;
  - énumère par ordre chronologique les événements essentiels du récit, cependant seulement les troisième et quatrième points appartiennent au développement[1]; il oublie aussi de mentionner l'enlèvement possible de la momie (rendement 2);
  - décrit le dénouement de façon incomplète et fournit un détail erroné : « Le personage principal trouve les docteurs et la mommie et Francis demande s'ils peuvent regarder l'autopsie-à-lazer. » (rendement 1);
- établit des liens clairs entre les différents événements de l'intrigue : il explique clairement pourquoi Cassis et Francis doivent protéger la momie « …les Scientifiques (Docteurs) allait la kidnaper. » (question 1), mais il explique de façon incomplète ce qui a causé la frousse (question 2)[2], ce qui est légèrement supérieur au rendement 2;
- établit des liens généraux entre les sentiments des personnages et leurs actions : il identifie les sentiments des personnages sans établir de liens explicites entre ces sentiments et les actions des personnages[3] ou en établissant des liens qui ne respectent pas l'ordre des événements : « Il se sent comme ça parce qu'il battailait avec les docteurs et ne pouvait pas trouver la mommie. »;
- ajoute des détails pertinents à ses explications (rendement 3) : il termine son schéma narratif en écrivant « Mais je pence qu'il veux la trouver quand il est grand… »; à la question 3, il fournit des détails pour décrire la mort de la prêtresse.

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au récit de façon appropriée en établissant des liens entre ses intérêts personnels et certains éléments du récit : il s'intéresse au courage de Francis (question 4) et à l'apparence d'une momie (question 6) ainsi qu'à la possibilité de voir une technologie nouvelle, « l'autopsie-à-lazer » (question 5).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question 2 n'indique pas de façon explicite que l'élève doit établir des liens avec les événements qui ont causé la frousse.

[3] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.

Exemple 1

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?
Cassie, Francis et le momie Djedmaatesankh sont les personnages le plus important de l'histoire.

OÙ? Où se passe l'histoire?
Dans un musée des choses égyptiens

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
présent

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
Le problème est que le momie est disparu de son caisse.

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?
- surpris
- inquiète
- soulagé

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
- Francis dit a Cassie qu'il a un momie au musée
- Ils vont au musée
- Le momie n'est pas là
- Ils le trouvent et le vol des scientifiques
- Francis a pensé qu'ils vont le volé mais ils ont pas
- le momie retourne dans le casse

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?
- surpris
- excité
-

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
Il le trouve est le capture parce qu'il pensait que les hommes le kidnappé.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?
Il est embarrasé mais excitte qu'ils peuvent aidé au musée.

Questions de compréhension écrite

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. **Pourquoi Cassie et François ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?**

Parce qu'il ne voulait pas que les personnes le capture et ils le aimé.

2. **Le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire ?**

«Toute une frousse» est l'expression qu'ils ont lui fait peur.

3. **Explique en utilisant tes propres mots ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.**

Elle avait un abcès dentaire et sa a étalé (spread) dans son corps et elle a mort.

4. **Pense à un trait de personnalité d'un personnage de ce récit que tu trouves intéressant.**

Nom du personnage: Francis

Trait de personnalité : Il est nerveux

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de personnalité. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

Je me suis trompé d'étage, Cassie... je me suis trompé.

Ce passage se trouve à la page 5 du récit.

5. **Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?**

Francis

Explique pourquoi : Parce qu'il est toujours curieux et a était au musée déjà. Mais il est un personnage excitent.

6. **Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?**

Pourquoi est ce que vous aimez le momie beaucoup?

Commentaires – 2

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon générale les principaux éléments des quatre composantes du récit;
  - identifie de façon adéquate les éléments de la situation initiale : il identifie les personnages importants, mais y ajoute la momie; il indique le lieu essentiel, le musée; il situe l'action à une époque particulière (au présent);
  - explique correctement l'élément déclencheur : « Le problème est que le momie est disparru de son casse. », ce qui représente le rendement 3;
  - énumère par ordre chronologique les événements essentiels du récit, cependant seulement les quatrième et cinquième points appartiennent au développement[1]; la dernière phrase, qui devrait faire partie du dénouement, est inexacte : « le momie retourne dans le casse »;
  - décrit une action qui précède le dénouement : « Il le trouve est le capture parce qu'il pensait que les hommes le kidnappé. »;
- établit des liens clairs entre les différents événements de l'intrigue : il explique clairement pourquoi ils veulent protéger la momie (question 1)[2];
- identifie quelques sentiments des personnages sans établir de liens entre ces sentiments et les actions des personnages, avec une seule exception : « mais excité qu'ils peuvent aidé au musée. »[3];
- ajoute quelques détails pertinents à ses explications : par exemple, « Dans un musée des choses égyptiens » et les causes de la mort de la grande prêtresse (question 3).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit au récit de façon pertinente en établissant des liens entre ses intérêts personnels et certains éléments du récit : il s'intéresse à la nervosité de Francis (question 4), semble partager sa curiosité (question 5) et veut connaître les raisons de son attraction à la momie (question 6).

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question 2 n'indique pas de façon explicite que l'élève doit établir des liens avec les événements qui ont causé la frousse.

[3] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	Critères de notation *L'élève :*
2	• dégage de façon générale les éléments principaux des quatre composantes du récit; • énumère par ordre chronologique quelques événements principaux; • établit des liens généraux entre les différents événements de l'intrigue; • établit des liens généraux ou superficiels entre les sentiments des personnages et leurs actions; • réagit en établissant des liens généraux entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit.

Exemple 2

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?
cassie - Fille la cousine de Francis
Francis - garçon qui est très intéressant
djedmaetesankh - chose qui est perdu (mais est retrouvé)

OÙ? Où se passe l'histoire?
musée – exibit, sous-sol

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
présent - maintenant

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
cassie et Francis doivent trouvé ce que arrive a djedmaetesankh, s'il les personnes au sous-sol veulent vraiment voler djedmaetesankh

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?
desfois cassie et Francis était peur, desfois ils sont Heureux
quand ils ont entendu des parti du discussion qu'ils va voler djedmaetesankh ils était peur.

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
1) cassie et Francis étès allé au musée et la prêtesse n'était pas la.
2) les deux enfants étès allé au sous-sol et ils ont entendu des parti d'une coversation qu'ils vont la voler. (djedmaetesankh)
3) ils ont trouvé la prêtesse dans un cabinet ils l'on pris de la et on essayé de la "rescue"

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?
1) surpris,
2) peur, surpris
3) anxieux

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
les scientites la voix entraine de "rescue" la prêtesse et dit au deux enfant qu'il ne veut pas la voler Il veulent faire un autopsie du momie.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?
- ils sont "relieved"
- surpris
- heureux

Questions de compréhension écrite

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. **Pourquoi Cassie et François ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?**

Cassie et Francis ressentaient qu'ils devrai protégé la momie parce-que la prêtesse "bebng" dans un musée et Francis l'aime beaucoup ce momie la.

2. **Le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire ?**

Le directeur veut dire quand il dit qu'ils lui ont cause « toute une frousse» il veulent dire que les enfants on causé tous le monde a "worry".

3. **Explique en utilisant tes propres mots ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.**

Ce qui est arrivé au momie est qu'elle on a eu un "abscess" dent et il y n'avait pas des dentists "back then"

4. **Pense à un trait de personnalité d'un personnage de ce récit que tu trouves intéressant.**

Nom du personnage: Francis

Trait de personnalité : explorateur, "adventerous"

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de personnalité. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

« Au sous-sol. Si la momie s'y trouve, tu vas la voir aujourd'hui, parole de Francis Bernier Hébert»

Ce passage se trouve à la page 7 **du récit.**

5. **Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?**

Francis Bernier Hébert

Explique pourquoi : Parce-que je pense qu'il est très "adventurous" et j'aime les personnes comme ca.

6. **Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?**

Pour-quoi voulait tu voir la momie aussi beaucoup?

Commentaires – 2

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon générale les principaux éléments des quatre composantes du récit;
  - identifie correctement les éléments de la situation initiale : il identifie les personnages importants et y ajoute la momie; il indique le lieu essentiel, le musée; il situe l'action à une époque particulière (au présent);
  - explique partiellement l'élément déclencheur : « Cassie et Francis doivent trouvé ce que arrive a djedmaatesankh… »; cependant, il y ajoute une explication qui correspond à une complication qui se présente plus tard;
  - énumère par ordre chronologique les événements importants du développement, quoique le premier point présente plutôt la situation initiale et l'élément déclencheur[1];
  - décrit l'essentiel du dénouement (rendement 3) : « les scientites la voix entraine de [les voient en train de]'rescue' la prêtesse et dit au deux enfant qu'il ne veut pas la voler Il veulent faire un autopsie du momie. »;
- établit des liens pertinents entre les différents événements de l'intrigue : il explique clairement pourquoi ils veulent protéger la momie (question 1)[2];
- identifie quelques sentiments des personnages en établissant parfois des liens clairs entre ces sentiments et les actions des personnages : « quand ils ont entendu des parti du discussion qu'ils va voler djedmaatesankh ils était peur. »[3];
- ajoute quelques détails pertinents à ses explications, par exemple, dans le schéma, dans la composante « Situation initiale », il précise qui sont Cassie et Francis ainsi que les différents lieux à l'intérieur du musée. Il précise les causes de la mort de la grande prêtresse (question 3).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit de façon générale au comportement de Francis : il s'intéresse surtout à son caractère aventureux et à sa motivation (questions 4, 5 et 6) : « …il est très 'adventurous' et j'aime les personnes comme ca. »

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question 2 n'indique pas de façon explicite que l'élève doit établir des liens avec les événements qui ont causé la frousse.

[3] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	**Critères de notation** *L'élève :*
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit peu de liens ou des liens vagues entre les différents événements de l'intrigue ou n'établit aucun lien; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues ou obscurs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit ou n'établit aucun lien.

Exemple 1

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire? Les personnages importants en l'histoire sont Francis, Cassie.

OÙ? Où se passe l'histoire? L'histoire se passe en une musée.

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ? L'histoire se passe pendant

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ? Le problème le personnage principal doit résoudre et quelle doit le garder la momie plus loins des personnes qui veut d'utilise le momie pour l'argent.

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? Les sentiments de Cassie et Francis sont sérieuses parce-que ils voulait apprendre quelque chose des momie.

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique? Les événements principaux en l'histoire d'ordre chronologique sont que c'était un sarcophage de regarder tombe en l'Antiquité. Les corp de Djedmaatesankh est dedans. Elle vivait en Égypte pour 3000 ans. Quant elle est morte ils l'on purifiée par l'eau et après enleve ses organes mais pas son coeur. Il fait séché en soleil et [illegible] en les bandelettes est mis les dessins et messages tout sur sarchophage en or

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? Les sentiments des personnages principaux sont était surpris

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ? Les personnages principaux ont régle le problème par voler des scientifiques la momie et remettre lui en on place en musée.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution? Les sentiments des personnages principaux était heureux parce que ils ont faire quoi ils voulait faire.

Questions de compréhension écrite

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. **Pourquoi Cassie et François ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?**

Parce-que Cassie et François ressentaient du respecte au le momie et pense que il devrait reste en un musée

2. **Le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire ?**

Je pense 'toute une frousse ~~veut dire que Cassie et François cause beaucoup de [illegible] le musée~~ veut dire de avoir peur ou paniqué de quelque choses

3. **Explique en utilisant tes propres mots ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.**

Je pense c'était l'âge qui a cause la mort de la momie de Djedmaatesankh et aussi les choses que sont corps a était mis de comme être purifiée en l'eau et enlever tous ses organes saufe sa coeur,

4. **Pense à un trait de personnalité d'un personnage de ce récit que tu trouves intéressant.**

Nom du personnage: François

Trait de personnalité : drôle et gentil

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de personnalité. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

Tu vois c'est elle, la momie Djedmaatesankh.
La momie quoi ???

Ce passage se trouve à la page 2 **du récit.**

5. **Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?**

Je choisirai François

Explique pourquoi : Je choisirai François parce-que je pense que je pouvait jouer son rôle facilement.

6. **Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?**

Si moi je rencontrais une des personnes je voulais demande "Combien de temps tu pense sa prend pour faire la inscription sur la prêtesse

Commentaires – 1

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit;
  - identifie de façon générale certains éléments de la situation initiale : il identifie correctement les personnages importants; il indique le lieu essentiel, le musée; il identifie le temps de façon incomplète;
  - explique de façon vague l'élément déclencheur : « …elle doit le garder un momie la plus loins des personnes qu veut d'utilise le momie pour l'argent », ce qui semble faire référence au sous-problème qui se présente dans le développement;
  - n'énumère aucun événement du développement; il se limite à fournir de l'information sur les momies;
  - décrit une action qui précède le dénouement en disant que les personnages principaux volent eux-mêmes la momie et y ajoute une explication inexacte;
- établit un lien clair entre les différents événements de l'intrigue (question 1) : il explique que Cassie et Francis voulaient protéger la momie parce qu'ils « …ressentaient du respecte au le momie et pense que il devrait reste en un musée » (rendement 2)[1];
- identifie deux sentiments des personnages : « …surpris …heureux »; « sérieuses » n'est pas un sentiment; établit un lien vague entre les sentiments et les actions des personnages : « …était heureux parce que ils ont faire quoi ils voulait faire. »[2];
- ajoute peu de détails pertinents à ses explications et ne peut expliquer avec justesse la cause de la mort de la grande prêtresse (question 3).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit de façon inappropriée au récit (question 4) ou de façon insuffisante (question 5) ou superficielle (question 6) sans établir de liens entre ses expériences personnelles et certains aspects du récit.

[1] La formulation de la question 2 n'indique pas de façon explicite que l'élève doit établir des liens avec les événements qui ont causé la frousse.

[2] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

Note	Critères de notation *L'élève :*
1	• dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit; • énumère peu d'événements sans toujours en respecter l'ordre chronologique ou n'énumère pas d'événements; • établit peu de liens ou des liens vagues entre les différents événements de l'intrigue ou n'établit aucun lien; • établit des liens vagues entre les sentiments des personnages et leurs actions ou n'établit aucun lien; • réagit en établissant des liens vagues ou obscurs entre ses expériences personnelles et certains éléments du récit ou n'établit aucun lien.

Exemple 2

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser tes propres mots pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?

- momie
- Cassie
- Francis

Dr. Petrovic

OÙ? Où se passe l'histoire?

– a un musée

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?

– dans la jour

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?

Cassie pense que Dr. Petrovic vole le momie

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?

– C'est un bon histoire parce que ces excitant et drole quand Cassie pense que le personne vole le momie

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?

Cassie regarde encyclopedia | trouve près de momie à la musée | trouve momie et prendre | parle a Petrovic a [illegible]

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?

– Je penser appres tout est très drole

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?

– Dr. Petrovic dir de arriter

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?

– Cassie et Francis penso ils ont stupide

Questions de compréhension écrite

« Sur les traces de Djedmaatesankh »

Réponds aux questions suivantes :

1. Pourquoi Cassie et François ressentaient-ils le besoin de protéger la momie?

Parce que Cassie et François ils vont voir la momie et ils aime la momie

2. Le directeur du musée dit à Cassie et à François qu'ils lui ont causé « toute une frousse ». Qu'est-ce que le directeur du musée veut dire ?

toute une frousse veut dire tout ça pour rien et Cassie a sauver la momie et ses pour rien.

3. Explique en utilisant tes propres mots ce qui a causé la mort de la grande prêtresse Djedmaatesankh.

Djedmaatesankh a était petite dans l'eau. acause de la maladie

4. Pense à un trait de personnalité d'un personnage de ce récit que tu trouves intéressant.

Nom du personnage: Djedmaatesankh
Trait de personnalité : Délicieux

Maintenant, trouve un passage du récit qui reflète bien ce trait de personnalité. Copie le passage sur les lignes ci-dessous.

La momie reste beaucoup et j'aime et il est très délicieux

Ce passage se trouve à la page 3 du récit.

5. Si tu pouvais changer de place pour une journée avec un personnage du récit, ou jouer son rôle dans une saynète, qui choisirais-tu?

La momie

Explique pourquoi : Il reste beaucoup et j'aime rester

6. Si tu rencontrais l'un des personnages principaux du récit, quelle question lui poserais-tu au sujet de son aventure?

Cassie Pourquoi tu as essayer de prendre la momie

Commentaires – 1

Sélection de l'information/Liens

L'élève :

- dégage de façon incomplète certains éléments des quatre composantes du récit;
  - identifie de façon générale certains éléments de la situation initiale : il identifie correctement les personnages importants, Cassie et Francis, mais il y ajoute la momie et le Dr Petrovic; il indique le lieu essentiel, le musée; il identifie vaguement le temps, « dans la jour », quand l'action se passe sur trois jours;
  - explique partiellement l'élément déclencheur en parlant d'un sous-problème qui se développe plus tard;
  - énumère peu d'événements du récit (quatre événements peu détaillés), cependant seulement le troisième point fait partie du développement[1]; l'élève respecte l'ordre chronologique;
  - décrit vaguement le dénouement en présentant un élément mineur : « Dr. Petrovic dir de arriter »;
- établit un lien général entre les différents événements de l'intrigue : il explique que Cassie et Francis voulaient protéger la momie parce qu'ils « …vont voir la momie et ils aime la momie »[2];
- identifie seulement un sentiment des personnages : « Cassie et Francis pense ils ont stupide »; à deux reprises dans le schéma, l'élève décrit plutôt sa réaction au récit au lieu de décrire les sentiments des personnages[3];
- n'ajoute pas de détails pertinents à ses explications et n'identifie pas les causes de la mort de la grande prêtresse (question 3).

Réactions/Liens

L'élève :

- réagit de façon inappropriée au récit en faisant des liens superficiels à ses propres expériences (questions 4 et 5) : il s'identifie à la momie parce qu'elle est « silencieux » et « Il reste [se repose] beaucoup… »; cependant à la question 6, il suggère une question logique qu'il poserait à Cassie.

[1] La formulation de cette question amène les élèves à énumérer les principaux événements de **l'histoire**, pas uniquement ceux du développement.

[2] La formulation de la question 2 n'indique pas de façon explicite que l'élève doit établir des liens avec les événements qui ont causé la frousse.

[3] La formulation de la question ne demande pas aux élèves de façon explicite d'établir les liens entre les sentiments et les actions des personnages.

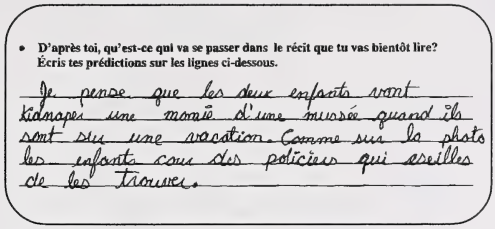
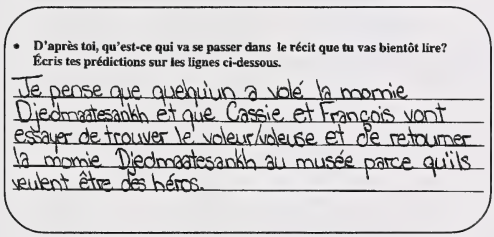
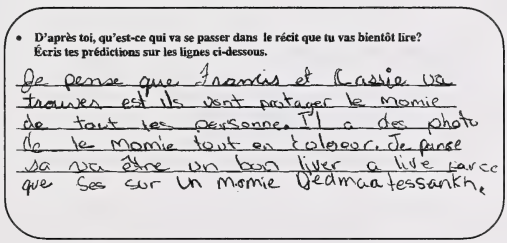
Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification *L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre (1re) et à partir de différents moyens tels qu'un schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e). **Gestion** *L'élève :* • reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation; • utilise ses connaissances de la structure de texte pour soutenir sa compréhension;* • utilise un schéma, une constellation ou un plan pour organiser ses connaissances ou pour retenir l'information;** • utilise divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte (5e); • utilise les mots clés, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension (compréhension orale 4e); • utilise divers moyens tels que les familles de mots ou diverses sources de référence pour saisir le sens d'un mot ou d'un concept (8e); • explique, lors d'un échange, les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte (2e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

** *L'enseignant a déjà fourni le schéma narratif aux élèves qui n'avaient qu'à y ajouter les détails. Dans une activité subséquente, il serait valable de laisser les élèves faire leur propre schéma, une fois la structure de texte identifiée.*

Modèles de stratégies de planification

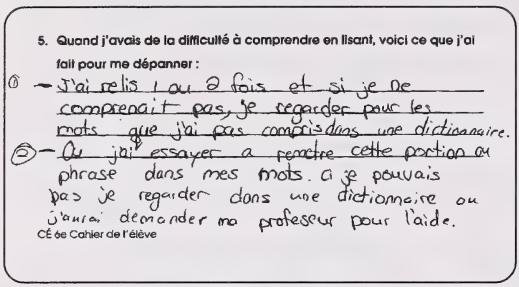
Exemples	Commentaires
  	*L'élève :* • fait des prédictions sur le contenu du texte à partir des illustrations et du titre (1re) et à partir de différents moyens tels qu'un schéma, une courte liste de mots clés, des questions ou une grille d'analyse, fournis par l'enseignant pour orienter sa lecture (5e).

Modèles de stratégies de gestion

Exemples	Commentaires

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation. Il



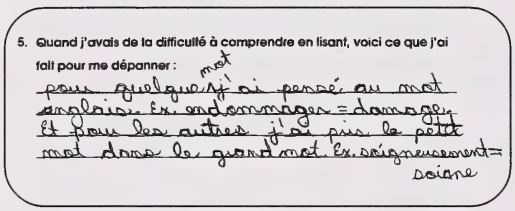
5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que j'ai fait pour me dépanner :

① – J'ai relis 1 ou 2 fois et si je ne comprenait pas, je regarder pour les mots que j'ai pas compris dans une dictionnaire.

② – Ou j'ai essayer a rendre cette portion ou phrase dans mes mots. Si je pouvais pas je regarder dans une dictionnaire ou j'aurai demander ma professeur pour l'aide.

CÉ 6e Cahier de l'élève

← - précise qu'il a relu le passage et mentionne d'autres moyens utilisés;



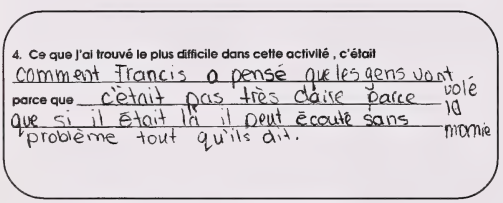
5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que j'ai fait pour me dépanner :

pour quelque si j'ai pensé au mot (mot) anglais. Ex. endommager = damage. Et pour les autres j'ai pris le petit mot dans le grand mot. Ex. soigneusement = soiane

← - utilise le congénère; ex. : « endommager = damage ».

L'élève :

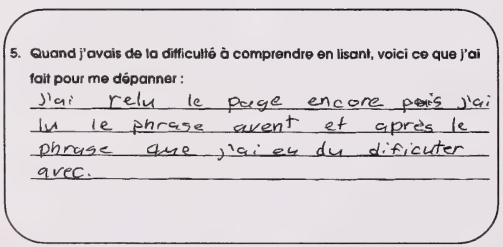
- utilise divers moyens tels que le questionnement sur ce qui vient d'être lu, la relecture d'un passage, les congénères pour reconstruire le sens d'un texte. Il



4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité, c'était

Comment Francis a pensé que les gens vont parce que c'était pas très claire parce que si il était là il peut écouté sans problème tout qu'ils dit. (volé la momie)

← - se demande pourquoi François avait pensé que les gens allaient voler la momie;



5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que j'ai fait pour me dépanner :

J'ai relu le page encore pois j'ai lu le phrase avent et après le phrase que j'ai eu du dificuter avec.

← - relit la page, ensuite il relit la phrase qui précède et la phrase qui suit le passage qu'il ne comprend pas.

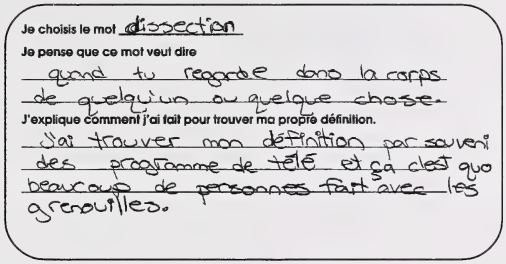
Exemples	Commentaires

L'élève :

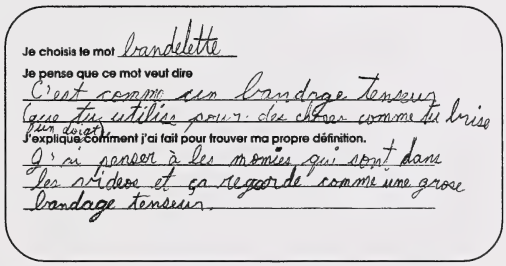
- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation.

L'élève :

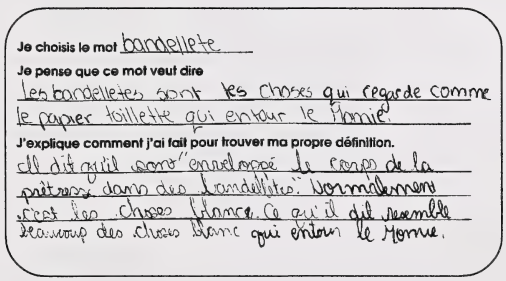
- utilise les mots clés, les exemples et les comparaisons pour soutenir sa compréhension. Il


Je choisis le mot dissection
Je pense que ce mot veut dire
quand tu regarde dans la corps de quelqu'un ou quelque chose.
J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.
J'ai trouver mon définition par souvenir des programme de télé et ça c'est que beaucoup de personnes fait avec les grenouilles.

- se rappelle le mot « dissection » en faisant le lien avec ses expériences ou avec ses connaissances antérieures (une émission télévisée);


Je choisis le mot bandelette
Je pense que ce mot veut dire
C'est comme un bandage tenseur que tu utilises pour des choses comme tu brise (ou lier)
J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.
J'ai penser à les momies qui sont dans les vidéos et ça regarde comme une grose bandage tenseur.

- se souvient du sens du mot « bandelette » en faisant appel à ses expériences ou à ses connaissances antérieures (des vidéos);


Je choisis le mot bandellete
Je pense que ce mot veut dire
les bandelletes sont les choses qui regarde comme le papier toillette qui entour le Homme.
J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.
Il dit qu'il sont "enveloppé le corps de la prêtresse dans des bandelletes". Normalement c'est les choses blanca. Ce qui il dit ressemble beaucoup des choses blanc qui entour le Homme.

- associe les bandelettes à du papier de toilette.

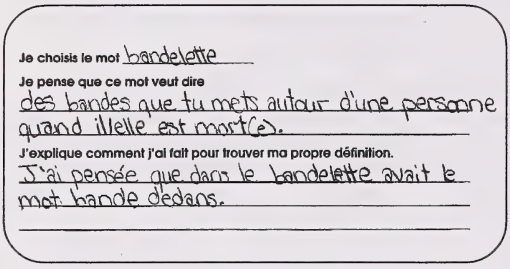
Exemples	Commentaires

L'élève :

- reconnaît un bris de compréhension, en identifie la cause et prend les moyens pour corriger la situation.

L'élève :

- utilise divers moyens tels que les familles de mots pour saisir le sens d'un mot. Il



Je choisis le mot bandelette

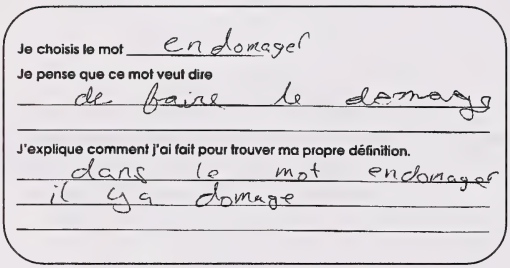
Je pense que ce mot veut dire

des bandes que tu mets autour d'une personne quand il elle est mort(e).

J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.

J'ai pensée que dans le bandelette avait le mot bande dedans.

- explique le mot *bandelette* à partir du mot de base « bande » et fait ensuite le lien avec la momie;



Je choisis le mot endomager

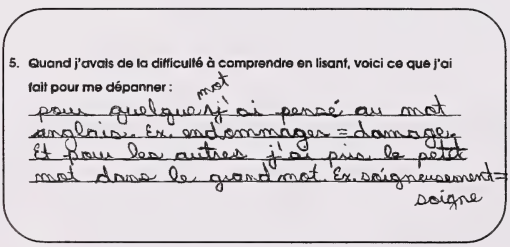
Je pense que ce mot veut dire

de faire le domage

J'explique comment j'ai fait pour trouver ma propre définition.

dans le mot endomager il y a domage

- part du mot de base « domage » pour expliquer le mot *endommager;*



5. Quand j'avais de la difficulté à comprendre en lisant, voici ce que j'ai fait pour me dépanner :

pour quelque mot j'ai pensé au mot anglais. Ex. endommager = damage, et pour les autres j'ai pris le petit mot dans le grand mot. Ex. soigneusement = soigne

- cherche « le petit mot dans le grand mot » pour trouver le sens du mot *soigneusement.*

Exemples	Commentaires

L'élève :

- explique les moyens qu'il utilise pour comprendre un texte : il parle de ce qu'il fait pour se préparer à la lecture d'un texte. Il

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
Mon Professeur a expliqué le lexique, et ont a pensé sans lire l'histoire comment ons développé. Elle a les questions pour nous expliqué.

← - fait référence à une préparation guidée par l'enseignant;

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
1. Lire le lexique
2. Regarder la couverture du livre.
3. Faire page 1.

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
j'ai regarder le lexique, j'ai regarder le photo en avant et j'ai fait un prédiction de ce que je pensais qu'est-ce qui va arriver dans l'histoire

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
- J'ai regarder les images du livre
- J'ai lu le titre.
- J'ai regardé le livre d'activité
- J'ai mon hypothèse.
écrit

- mentionne des moyens utilisés pour se situer dans le contexte du récit et pour faire des prédictions pour orienter sa lecture;

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
Regarder les mots pour voir si l'histoire est difficile

← - fait une analyse de la tâche pour s'assurer qu'elle est à sa mesure;

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
j'ai bien lu les instructions et j'ai me suis assurer de comprendre

← - fait une analyse de la tâche afin de bien comprendre ce qu'il doit faire.

Modèles de rendement langagier

6 *année*

French Language Arts

Compréhension écrite

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la compréhension écrite 5

Modèle d'analyse du processus de compréhension écrite 7

- Planification 7
- Gestion 7
- Analyse des fiches de réflexion 9

Exemples

- Exemple d'un schéma narratif (produit) 11
- Exemples de prédictions (planification) 12
- Exemples de fiches de réflexion (gestion/fiches de réflexion) 13

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **compréhension écrite**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :
   - *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, pages 1 et 2 du guide);*
   - *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 3 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :
   - *l'évaluation portera à la fois sur le produit (le contenu du* Schéma narratif *et les réponses aux questions) et sur le processus (les stratégies de lecture utilisées). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation *(pages 7 et 8 du guide).*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :
   - *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 3 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés;*
   - *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après l'écoute (pages 3 à 5 du guide);*
   - *avec mon aide, les élèves planifieront leur lecture en faisant appel à leurs connaissances antérieures sur les stratégies de lecture et sur le thème de l'Égypte ancienne;*
   - *je leur présenterai le lexique qu'ils pourront utiliser pour mieux comprendre le récit;*
   - *je lirai avec eux le début du récit pour les situer dans le contexte de l'histoire;*
   - *les élèves ont déjà eu l'occasion de dégager la structure narrative d'un texte et d'inscrire les éléments dans un schéma narratif fourni par l'enseignant;*
   - *les élèves ont déjà répondu à une série de questions pour démontrer leur compréhension et pour exprimer leurs réactions personnelles.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :
   - *après la présentation de la tâche (page 3 du guide), les élèves pourront se situer face à la tâche et, avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (pages 3 et 4 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *le texte choisi est tiré du magazine* Les Débrouillards, *ce qui suscite généralement l'intérêt des élèves. De plus, le récit s'insère dans le contexte de l'Antiquité, ce qui risque de susciter la curiosité des élèves : en études sociales, la plupart des élèves ont étudié avec intérêt la civilisation de la Grèce ancienne;*
- *ils possèdent le vocabulaire de base pour aborder ces textes. Le texte présente certains mots nouveaux. Toutefois, les élèves pourront utiliser le* Lexique *qui se trouve dans le* Cahier de l'élève *ainsi que les illustrations incluses dans le récit pour construire le sens de ces mots;*
- *à la suite du projet de compréhension écrite, les élèves participeront à une discussion de groupe pour communiquer à leurs camarades de classe leurs réactions personnelles face aux personnages et aux événements du récit. Le fait d'échanger avec leurs pairs les motivera peut-être davantage à réaliser la tâche de communication.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâche**, nous reverrons ensemble les moyens dont les élèves disposent pour surmonter un bris de compréhension. Les élèves diront ce qu'ils connaissent déjà sur l'Égypte ancienne. Ils feront des prédictions sur le contenu du récit à partir d'un survol du matériel fourni (processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***à la suite de la lecture**, les élèves rempliront un schéma dans lequel ils inscriront les éléments de la structure narrative du récit; ils répondront ensuite à une série de questions de compréhension et de réaction (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***à la fin du projet de lecture**, ils rempliront une fiche de réflexion pour exprimer leurs réactions face à la tâche et pour expliquer les moyens utilisés pour surmonter un bris de compréhension (processus – évaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les questions sont reliées au contenu du discours et visent des niveaux de pensée variés. L'information recherchée est présentée dans le discours, parfois de façon implicite (sentiments), mais dans la très grande majorité des cas, elle est explicite.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les **points forts** et les **points faibles** de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de choisir un récit tiré du magazine *Les Débrouillards* et situé dans le contexte de l'Égypte ancienne risque de contribuer à l'intérêt et donc à la motivation à la tâche chez les élèves. L'aspect humoristique de la situation (l'interprétation erronée des paroles des scientifiques) devrait maintenir l'intérêt pendant la lecture;

- le remue-méninges et la lecture à haute voix du début du récit par l'enseignant assurent une base de connaissances communes chez les élèves, ce qui augmentera leurs chances de réussite en créant un climat sécurisant;

- le fait d'écrire au tableau les mots qui ressortiront lors du remue-méninges et de fournir un lexique aux élèves leur permettra de se familiariser avec les mots qu'ils connaissent oralement ou, dans certains cas, dans leur langue maternelle (ex. : une momie, un sarcophage, une brochure), mais qu'ils n'ont peut-être pas eu l'occasion de lire souvent de façon autonome;

- le fait d'avoir obtenu l'autorisation de l'auteur de reproduire le texte permet aux élèves de surligner ou d'annoter le texte s'ils le désirent;

- la série de questions permet aux élèves d'ajouter leur interprétation des actions des personnages et leurs réactions personnelles au récit;

- la fiche de réflexion aide l'élève à prendre conscience de ses réactions face à la tâche et des moyens utilisés pour comprendre le texte;

- le fait d'avoir identifié des expressions précises (questions 6 et 7 de la fiche de réflexion) oriente les explications fournies par les élèves lorsque je cherche à savoir s'il y avait des mots difficiles à lire. Habituellement, plusieurs élèves disent non quand je leur pose cette question. Ou encore, lorsque je leur demande, sans point de référence, ce qu'ils font pour surmonter un bris de compréhension, la plupart des élèves font preuve d'une bonne connaissance théorique des moyens dont ils disposent sans pour autant m'en fournir des exemples pratiques.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- l'utilité d'expliquer le lexique et de faire ressortir d'autres mots difficiles pendant le remue-méninges. Est-ce vraiment nécessaire, compte tenu du niveau de difficulté du texte?

- le fait que le schéma fourni ne facilitera peut-être pas la tâche des élèves. Je ne veux pas le rendre trop complexe, mais je me demande s'il est assez représentatif du récit;

- le fait que même si les élèves ont déjà eu l'occasion de dégager la structure narrative d'un récit, certains auront peut-être besoin d'aide. Ils peuvent presque tous énumérer les événements importants de l'intrigue, mais certains ont du mal à cerner l'élément déclencheur et le dénouement. Je devrai peut-être les guider s'ils posent des questions sur l'utilisation du schéma narratif;

- les difficultés que rencontrent certains élèves lorsqu'il s'agit de décider combien d'éléments ils doivent relever pour chacune des quatre composantes de la structure narrative. On leur demande dans les directives de mettre des éléments en évidence : « ...identifier les éléments importants de l'histoire. » Si, en cours de route, je remarque que l'élève fournit une information incomplète ou insuffisante dans une ou plusieurs catégorie(s) ou si je vois qu'il ne remplit pas une section du schéma, je lui apporterai le soutien nécessaire en l'amenant à faire appel à des expériences similaires;

- l'espace prévu dans le schéma ainsi que les directives suggèrent qu'il serait efficace d'écrire sous forme de points sans répéter les mots du récit. Certains élèves n'ont peut-être pas assez d'expérience à faire un résumé en style abrégé. Je devrais cependant m'assurer que le manque d'espace ne les empêche pas d'écrire l'essentiel.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la compréhension écrite

Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à dégager les éléments importants de la **structure narrative** du récit :

- les éléments de la *situation initiale* sont bien identifiés. Certains élèves ont énuméré tous les personnages du récit; le *Schéma narratif* a peut-être suscité cette réponse en les appelant à identifier les « personnages importants » au lieu des « personnages principaux ». Je pourrais apporter quelques précisions lors du retour collectif sur leur projet de lecture. Je devrais les amener à découvrir la distinction entre ce qui constitue un personnage principal et un personnage secondaire. Je leur expliquerais aussi que deux façons d'identifier le temps de l'action sont acceptables et pertinents : au présent (à quelle époque?) et sur une période de 2 ou 3 jours (sur quelle période de temps?);
- bien qu'ils aient pu relever par ordre chronologique les événements principaux de l'intrigue, plusieurs élèves n'ont pas pu identifier de façon précise l'*élément déclencheur* et les éléments du *dénouement*. La plupart des élèves ont inclus ou répété des éléments de ces deux composantes dans la section qui porte sur le *développement*. La formulation des questions à l'intérieur du schéma a pu contribuer à ces difficultés (voir l'analyse du *Schéma narratif* à la page suivante). Lors de lectures semblables, je devrais mener les élèves à délimiter plus clairement l'*élément déclencheur*, le *développement* et le *dénouement*;
- certains élèves ont fait un **rappel** de l'histoire (voir *Exemple d'un schéma narratif* à la page 11, à la fin de cette section). Il faudrait que je fournisse des exemples et des contre-exemples à l'ensemble des élèves pour leur montrer comment **rapporter l'essentiel** de ce qu'ils ont lu, sous forme de schéma, tout en respectant les composantes de la structure narrative.

La plupart des élèves ont réussi à expliquer **les liens** de cause à effet **entre différents événements** de l'intrigue (question 1).

Dans l'ensemble, les élèves identifient assez bien les **sentiments** des personnages. Pour ce faire, ils utilisent la plupart du temps des expressions variées : « *inquiet, peur, excité, heureux, embarrassé, content, fâché, effrayé, déçu, satisfait, surpris, soulagé, anxieux...* » (voir les *Exemples de travaux d'élèves*). Certains élèves décrivent parfois les sentiments de façon moins explicite : « *Les sentiments de Cassie et Francis sont sérieuses parce-que ils voulait apprendre quelque chose des momie.* » (voir à la page 16 des *Exemples de travaux d'élèves*). Les élèves qui commentent les sentiments identifiés dans le schéma font bien **le lien entre les sentiments et les actions des personnages**. Certains élèves ont bien établi ce lien en répondant à la question 2. Par contre, d'autres se limitent à énumérer des sentiments comme le schéma et la question 2 le demandaient. Si je veux que les élèves établissent des liens entre les sentiments et les actions des personnages, je dois formuler mes questions de façon plus explicite (voir l'analyse de la section *Questions de compréhension et réactions au texte* à la page suivante).

Plus de la moitié des élèves **réagissent** en établissant des liens clairs entre leurs expériences personnelles et certains éléments de l'histoire. D'autres élèves expriment des réactions vagues ou s'appuient sur des liens superficiels. Je devrais profiter d'autres occasions pour amener les élèves à exprimer et à justifier leurs sentiments, leurs opinions et leurs réactions et les encourager à le faire de façon plus approfondie/explicite/réfléchie. Je pourrais leur faire un modelage ou leur présenter des exemples et des contre-exemples pour les aider à distinguer le lien clair et précis du lien superficiel. J'inclurais aussi dans mon modelage des exemples de vocabulaire approprié pour exprimer mes sentiments et mes opinions ainsi que des marqueurs de relation utiles pour souligner des liens ou pour justifier ma réaction.

Certaines difficultés rencontrées par les élèves découlent peut-être de la façon dont j'ai construit le schéma et quelques questions de compréhension. J'ai donc évalué les travaux en tenant compte de ces circonstances.

Lors d'une situation d'évaluation semblable, il y aurait peut-être lieu d'apporter des changements à l'instrument d'évaluation :

- ***Schéma narratif***
  - Je devrais uniformiser le vocabulaire quand je parle des **personnages principaux**.
  - Il faudrait enlever le mot « **problème** » dans les composantes *élément déclencheur* et *dénouement*, car il ne s'agit pas toujours d'un problème à résoudre. Je devrais offrir aux élèves d'autres formulations pour ces éléments d'une histoire.
  - Dans la section qui porte sur le *développement*, il vaudrait mieux parler des événements principaux du **développement** plutôt que de l'**histoire**.
  - Certains élèves ont rempli le *Schéma narratif* en écrivant des **phrases complètes** (voir *Exemples de travaux d'élèves*). Je pourrais aussi remplacer les questions posées dans le schéma par une formulation **sous forme d'énumération**; cela encouragerait probablement les élèves à répondre en style abrégé.

- ***Questions de compréhension et réactions au texte***
  - Pour demander aux élèves de faire le **lien entre les sentiments et les actions** des personnages, je devrais formuler des questions touchant cet aspect dans le questionnaire plutôt que dans le schéma. Par exemple, je pourrais y ajouter deux questions pour faire ressortir les liens entre les sentiments et les actions (questions 4 et 5, *Cahier de l'élève*, version révisée, dans la section *Matériel de l'élève*) et ajouter une question sur cet aspect à la question 2.

Note : *Voir la version révisée du* Cahier de l'élève *dans la section* Matériel de l'élève.

Si en situation d'apprentissage ou en situation d'évaluation, je m'aperçois que les élèves se sont donné une représentation fautive de la structure narrative du texte, je dois apporter les correctifs nécessaires afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Dans cette situation évaluative, je pourrai apporter des correctifs pendant le retour collectif que je ferai sur le récit et le schéma narratif pour préparer le projet d'interaction (voir *Guide de l'enseignant* en production orale, pages 4 et 5).

Modèle d'analyse du processus de compréhension écrite

- **Planification**

- Les élèves prennent de plus en plus conscience des **stratégies de planification** qui sont à leur disposition (voir des exemples de ce qu'ils ont fait pour se préparer à la lecture dans les *Exemples de travaux d'élèves*, p. 27). Je remarque aussi qu'ils font des prédictions qui orientent bien leur lecture. Je devrais cependant développer chez eux l'habitude d'élargir leurs sources d'information ou d'indices. Autrement, ils pourraient faire fausse route en formulant leurs prédictions (voir *Exemples de prédictions* à la page 12, à la fin de cette section).

- Dans cette situation d'évaluation, j'ai revu avec les élèves les stratégies qui les aideraient à bien comprendre le récit. Je dois maintenant m'assurer que ce ne sont pas seulement des connaissances théoriques, mais qu'ils sont capables de les utiliser dans la pratique (observer leurs annotations du texte, leur poser des questions pertinentes sur une fiche de réflexion, etc.). En leur proposant d'autres activités de lecture, je dois aussi rendre les élèves plus autonomes : en situation d'apprentissage, je pourrais d'abord leur demander de **planifier eux-mêmes** les moyens à utiliser avant d'y faire un retour en grand groupe, et plus tard les **laisser libres d'identifier et de choisir** eux-mêmes les stratégies appropriées. Je pourrais ensuite utiliser cette dernière façon de faire en situation d'évaluation.

- L'activation des connaissances antérieures des élèves sur l'Égypte ancienne a bien servi pour faire ressortir le vocabulaire qui pouvait leur poser problème et pour leur donner confiance face à la tâche. Puisqu'il s'agit d'un texte narratif et non informatif, mon but n'était pas de faire ressortir toutes leurs connaissances sur l'Égypte ancienne. Je ne ferai donc pas un retour pour organiser leurs connaissances à ce sujet, ni pour corriger leurs connaissances erronées sur ce thème.

- **Gestion**

- Les exemples présentés dans la section *Illustration du processus – stratégies de gestion* m'indiquent que plusieurs élèves disposent d'un éventail de moyens pour surmonter un bris de compréhension. De plus, plusieurs en sont conscients et ils sont capables d'en parler. Par contre, d'autres dépendent surtout de sources externes (l'aide de l'enseignant et le dictionnaire) et ne savent pas comment faire pour résoudre leurs problèmes à partir de leurs propres connaissances (voir exemples 1 et 2 des *Exemples de fiches de réflexion* à la page 13, à la fin de cette section).

- Si je veux aider tous les élèves à progresser dans leur apprentissage, je dois tenir compte de leur point de départ. Pour y arriver, je dois organiser mon enseignement de manière à rejoindre tous mes élèves selon leurs besoins individuels. Je dois trouver des occasions où :
  - le modelage d'une stratégie de lecture visera l'ensemble des élèves (ex. : comment surligner ou annoter un texte pour mieux le comprendre);

- le modelage d'une stratégie visera les élèves qui ont peu ou pas de connaissances sur une stratégie en particulier. Je pourrais demander à un ou quelques élèves qui ont déjà développé une bonne connaissance sur la stratégie en question d'expliquer aux autres comment ils procèdent (pratique guidée). Ces élèves auraient ainsi l'occasion de prendre davantage conscience de ce qu'ils font;
- j'organiserai des groupes de lecture coopérative. Par exemple, au départ, je pourrais jumeler un élève à rendement fort avec un élève à rendement moyen qui pourront travailler avec un minimum de soutien. Lors de ces situations, je pourrais travailler avec le groupe d'élèves qui a peu ou pas de connaissances sur la stratégie en question. Ou encore, je pourrais travailler avec eux une stratégie de base, soit pour renforcer les acquis ou rendre les élèves plus conscients des moyens dont ils disposent, et ainsi de suite.

- Peu importe les moyens choisis, c'est à moi que revient le rôle d'aider les élèves à organiser leurs connaissances. Par exemple, je dois mettre en évidence les moyens possibles pour surmonter un bris de compréhension, que ce soit au niveau du mot, de la phrase ou du paragraphe.

- Pour cela, je dois partir des moyens que les élèves ont eux-mêmes utilisés pour surmonter une difficulté ou la prévenir. Le schéma doit se construire à partir des expériences des élèves. Je dois agir comme quelqu'un qui les aide à bâtir leurs connaissances, et non comme quelqu'un qui transmet des connaissances. Par exemple, pour organiser les moyens mentionnés par les élèves (voir *Exemples de travaux d'élèves* aux pages 24 à 26), je pourrais aider les élèves à organiser leurs connaissances en construisant avec eux un tableau.

Difficultés de compréhension	Solutions
Mot	
• nouveau mot	• penser au mot anglais (au congénère); • chercher un petit mot (la racine) à l'intérieur du mot; • penser si j'ai déjà entendu ce mot dans un contexte semblable; • visualiser le contexte pour imaginer le mot; • chercher le mot dans le dictionnaire.
• autre sens d'un mot connu	• chercher si j'ai déjà entendu ce mot dans un autre contexte.
Phrase	
• compréhension partielle	• relire en cherchant les liens avec le reste du paragraphe; • essayer de redire la phrase dans mes mots.
Paragraphe	
• liens entre les idées	• relire une ou deux fois le passage; • chercher les liens entre les phrases; • me questionner sur ce que je viens de lire pour trouver des liens (pourquoi? comment? où? etc.).

- **Analyse des fiches de réflexion**

- Dans l'ensemble, je peux voir que les élèves ont pris le temps de **bien réfléchir** avant de répondre aux questions touchant à l'autoévaluation. C'est pour moi un indice de l'**importance** qu'ils accordent à cette étape du projet de compréhension écrite : l'analyse de leur réussite et des moyens utilisés. Il me revient maintenant de faire en sorte qu'ils conservent et développent cette attitude. Je dois donc **donner suite à** ce que j'observe sur cette fiche de réflexion (voir *Matériel de l'élève*, pages 8 et 9).

- Les réponses à la question 1 (voir les exemples 3 à 8 des *Exemples de fiches de réflexion* aux pages 13 à 16, à la fin de cette section) m'indiquent que certains élèves ont trouvé que **le niveau de difficulté du texte était approprié** (exemples 3, 5 et 8). Ces élèves justifient leurs réponses en parlant d'un équilibre entre un aspect difficile, tel que les mots, et un aspect facile, tel que la longueur du texte. Pour d'autres, le **défi n'était pas à leur mesure** (exemples 4, 6 et 7), surtout parce que le texte était trop court. Parce que leur perception de la difficulté de la tâche affecte leur motivation, je dois analyser ces réponses de plus près.

  Aucun de ces élèves n'a atteint le rendement 3 : deux ont atteint le rendement 2 et un a atteint le rendement 1. Je devrais donc trouver l'occasion de discuter avec les élèves des **facteurs qui déterminent la difficulté du texte** : le vocabulaire, la longueur du texte, l'intérêt suscité par le sujet, la complexité de la structure narrative, l'habileté à faire des liens entre les événements, etc. De plus, en analysant leur rendement, certains pourront voir qu'ils se sont limités à une lecture superficielle du récit.

  Il se peut que les textes que je présente aux élèves soient trop faciles pour certains d'entre eux. Pour amener ceux-ci à développer davantage leurs habiletés en lecture, je devrais leur présenter des textes plus denses ou des textes fournissant plus d'information abstraite plutôt que des textes plus longs. Ainsi, ils seront mieux préparés à la lecture de texte dans les autres matières, comme les textes en études sociales.

- En lisant les réponses à la question 2 (voir les exemples 3 à 8), je remarque avec satisfaction que plusieurs élèves prennent **plaisir à la lecture**. Les histoires d'aventure (exemple 7) où se mêle un peu d'humour (exemple 5) maintiennent leur intérêt. Certains élèves ont même **aimé répondre aux questions**. Il faudrait que je leur demande d'expliquer pourquoi; peut-être que leurs réactions me donneront des pistes pour aider les élèves qui n'aiment pas répondre à ce genre de questions ou qui trouvent cette partie de la tâche difficile.

- La présentation d'exemples de réponses à la question 3 à la page 27 des *Exemples de travaux d'élèves* et l'analyse des stratégies de planification à la page 7 de cette section m'ont déjà fourni matière à réflexion. Les réponses à la question 3 dans les exemples 3 à 9 à la fin de cette section confirment mes conclusions sur le fait que je devrais les amener à faire une **planification plus autonome**. Un élève (exemple 9) perçoit que c'est l'enseignant qui dirige les activités de préparation à la lecture; d'autres ne se rappellent que d'une ou deux stratégies (exemples 4, 6 et 7) ou pensent aux outils concrets nécessaires (*« un efface, un crayon »* dans l'exemple 3) en délaissant les stratégies cognitives et métacognitives. À la question 4 (exem-

ple 7) un élève est conscient de sa préparation insuffisante : *« j'ai pas vraiment préparer pour lis un histoire. »* Je dois continuer à développer leur conscience des stratégies qui sont à leur disposition (leur métacognition).

- Les réactions des élèves à la question 4 (exemples 3 à 8 et 10 à 14) sont intéressantes étant donné qu'à la lumière d'une analyse du produit, j'ai déjà fait une première révision du schéma et des questions. Je vois que le **schéma** a posé des problèmes (exemples 4 et 10 à 12); il n'était *« pas aussi ammusant »* ou bien il était *« un peu nouveau à moi. »* Je pourrais rendre cette tâche plus agréable en insistant sur le fait qu'il suffit de remplir un schéma en style abrégé. Je devrais aussi profiter de moments opportuns pour renforcer les connaissances des élèves en ce qui concerne la structure narrative.

  Plusieurs élèves ont trouvé les **questions** difficiles (exemples 3, 6 à 8 et 13 et 14), signalant qu'elles semblaient *« tricky et difficile »* ou longues à faire (*« sa prend de temps »*). Je devrais trouver l'occasion d'explorer ce problème avec ces élèves afin de leur donner des stratégies efficaces (ex. : lire attentivement la question, s'assurer de comprendre la question, essayer de formuler une réponse, vérifier sa réponse en retournant au texte, etc.).

  Certains élèves (exemples 5 et 12) remarquent qu'il était difficile d'identifier les **sentiments** des personnages, car *« ça ne disait pas dans le livre. »* En discutant d'autres textes narratifs, je devrais présenter un modelage ou guider un élève fort dans un modelage afin de faire ressortir les indices dans le texte qui révèlent les sentiments des personnages.

  Avant de faire une révision finale de mon instrument d'évaluation, je ferai un retour avec les élèves sur leurs réactions au schéma et aux questions. Je leur demanderai de me suggérer des façons de modifier le schéma afin d'éviter des problèmes potentiels lors d'une réutilisation possible du *Cahier de l'élève* avec un autre groupe d'élèves.

Note : *Plusieurs réponses aux questions 5, 6 et 7 de la fiche de réflexion sont présentées aux pages 24 à 26 des* Exemples de travaux d'élèves *et l'analyse des moyens utilisés par les élèves pour mieux comprendre le texte se trouve dans l'analyse de la gestion aux pages 7 et 8 de cette section.*

Dans mes prochaines interventions auprès des élèves, je devrais essayer de démontrer que leurs messages sont importants. Je devrais y faire référence lorsque l'occasion s'y prête. Ils sentiront ainsi qu'ils jouent un rôle primordial dans leur apprentissage.

Exemple d'un schéma narratif

Exemple

Schéma narratif

Directives :

Ce schéma narratif sert à identifier les éléments importants de l'histoire. Lis bien chaque question et note tes réponses.

- Tu n'es pas obligé de répondre en faisant des phrases complètes.
- Tu peux retourner au récit, mais n'oublie pas d'utiliser **tes propres mots** pour noter tes réponses.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?
Cassie et Brodeur (Francis)

OÙ? Où se passe l'histoire?
au musée

QUAND? À quel moment se passe l'histoire ?
dans un temps présent

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?
ils doivent sauver la momie d'être voler.

Quels sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? peur, exiter et soulager.

page 2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
Francis parle à Cassie d'une momie qu'il a vu le jeudi dernier et Cassie dit qu'elle veut voir la momie. Le jour prochain ils vont aux toilet pour voir que la momie n'est plus là. Une homme de sécurité dit que la momie est maintenant dans le sous-sol donc ils vont être obliger de revenir un autre fois.

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? deçu mais ils ne lachent pas leurs soucis.

Dénouement:

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?
ils s'en vont dans le sous-sol quand ils entendent des personnes parler. Ils pensent qu'ils vont voler la momie donc ils essayent de se cacher quand les gars les trouvent et leur dit que se sont juste des scientistes qui veulent étudier la momie.

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution? il as peur mais quand il trouve que ils sont juste des scientistes, ils sont soulager.

page 3

Exemples de prédictions

Exemple 1

Prédictions avant la lecture :

Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :
1. le **titre** et les **illustrations** du récit ;
2. les mots qui se trouvent dans le **lexique** ;
3. les questions dans les cases du **schéma** et les **questions de compréhension.**

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Les enfants se perdre dans Égypte et il trouve tout sorte de trésor, et des traps. Il rencontre un grand statue, méchant.

1

Exemple 2

Prédictions avant la lecture :

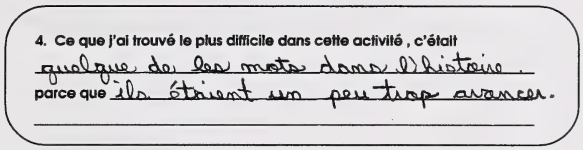
Avant de commencer la lecture, regarde bien tous ces éléments :
1. le **titre** et les **illustrations** du récit ;
2. les mots qui se trouvent dans le **lexique** ;
3. les questions dans les cases du **schéma** et les **questions de compréhension.**

- **D'après toi, qu'est-ce qui va se passer dans le récit que tu vas bientôt lire? Écris tes prédictions sur les lignes ci-dessous.**

Il y a 2 enfants. Ils sont dans un musée entrain à faire un tour guidé. Les deux enfants perde leure guide. Il à un mommie avec les pierresprecieux. Un voleur tue le mommie et prend les pierres. Les deux enfants essais de 'attraper, le voleur.

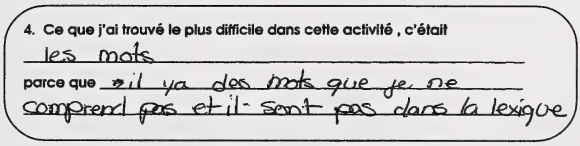
Exemples de fiches de réflexion

Exemple 1



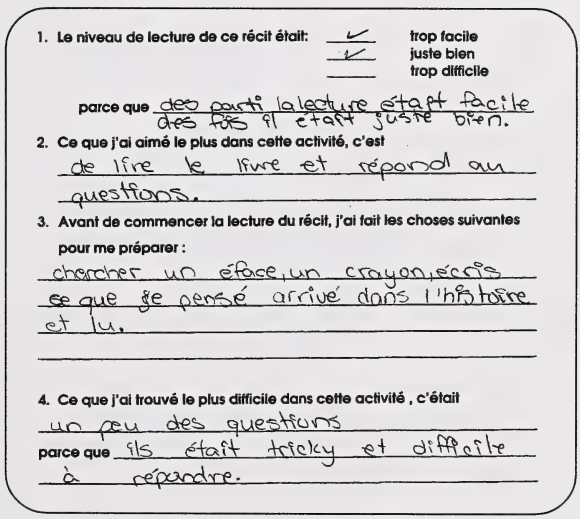
4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
quelque des les mots dans l'histoire .
parce que ils étaient un peu trop avancer.

Exemple 2



4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
les mots
parce que il ya des mots que je ne
comprend pas et il sont pas dans la lexique

Exemple 3



1. Le niveau de lecture de ce récit était: ✓ trop facile
✓ juste bien
____ trop difficile

parce que des parti la lecture était facile des fois il était juste bien.

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
de lire le livre et répond aux questions.

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
chercher un éfacé, un crayon, écris ce que je pensé arrivé dans l'histoire et lu.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
un peu des questions
parce que ils était tricky et difficile à répondre.

Exemple 4

1. Le niveau de lecture de ce récit était: ___ trop facile
   ___ juste bien
   ___ trop difficile

   parce que J'ai lu des livres encore plus difficile

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
   de faire les questions

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
   j'ai bien lu les instructions et j'ai me suis assuré de comprendre

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
   de faire le dessin
   parce que il fallait bien pensée

Exemple 5

1. Le niveau de lecture de ce récit était: ___ trop facile
   ✓ juste bien
   ___ trop difficile

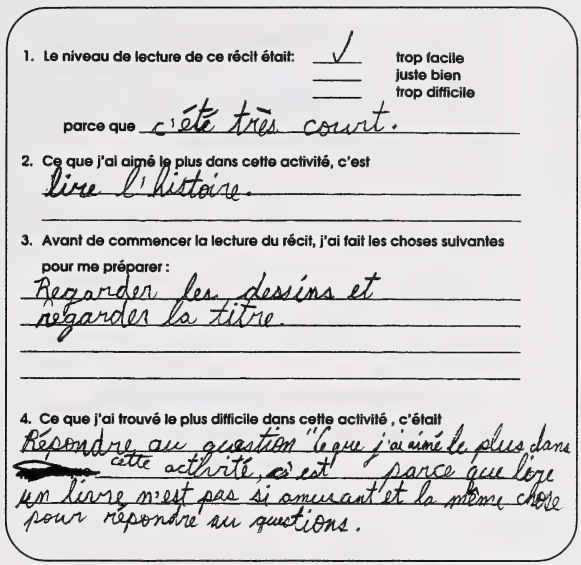
   parce que c'était facile à comprendre mais ce n'était pas ennuyante.

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
   quand Cassie et Francis pensent que la mamie va être voler parce que c'est drôle.

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
   j'ai regarder le lexique, j'ai regarder le photo en avant et j'ai fait un prédiction de ce que je pensais qu'est-ce qui va arriver dans l'histoire

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
   d'imaginer comment les personnes sentent
   parce que ça ne disait pas dans le livre.

Exemple 6



1. Le niveau de lecture de ce récit était: ✓ trop facile / ___ juste bien / ___ trop difficile

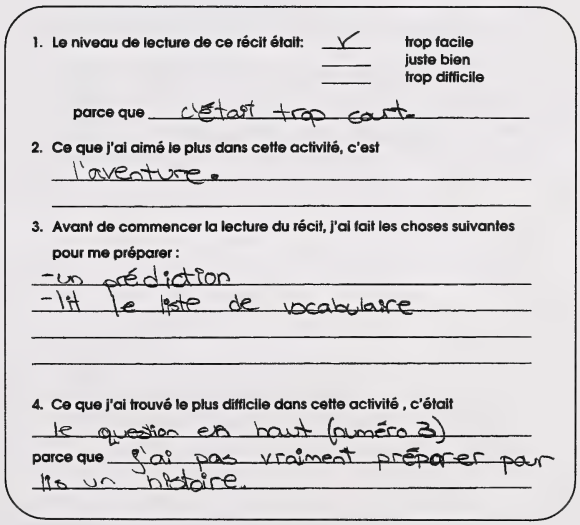
parce que c'été très court.

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
lire l'histoire.

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
Regarder les dessins et
regarder la titre.

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
Répondre au question "Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est" parce que lire un livre n'est pas si amusant et la même chose pour répondre au questions.

Exemple 7



1. Le niveau de lecture de ce récit était: ✓ trop facile / ___ juste bien / ___ trop difficile

parce que c'était trop court.

2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
l'aventure.

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
-un prédiction
-lit le liste de vocabulaire

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
le question en haut (numéro 3)
parce que j'ai pas vraiment préparer par lis un histoire.

Exemple 8

1. Le niveau de lecture de ce récit était: ___ trop facile
   ✓ juste bien
   ___ trop difficile

   c'était un peu des deux
   parce que il y avait des mots que je n'est pas vu mais c'était pas très long.
2. Ce que j'ai aimé le plus dans cette activité, c'est
   quand on pouvait lire la livre. J'aime lire ✗ c'est parce que
3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
   - J'ai regarder les questions
   - J'ai fait une hipotesse
   - J'ai lu les mots de vocabulaire
   - J'ai discuter avec ma. profeseur
4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
   de répondre au question
   parce que je n'aime pas répondre au question sur une livre et ✗ une ou deux son difficile a comprendre.

Exemple 9

3. Avant de commencer la lecture du récit, j'ai fait les choses suivantes pour me préparer :
   Mon Professeur a expliqué le lexique, et ont a pensé sans lire l'histoire comment une développé. Elle a les questions pour nous expliqué

Exemple 10

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
   de faire la Shéma Narratif
   parce que C'est pas aussi ammusant.

Exemple 11

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
De ~~f~~. fair le shéma.
parce que le shéma est un peu nouveau a moi

Exemple 12

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
De faire les shéma.
parce que je ne sais pas comment les personnages sonts!

Exemple 13

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
de répond aux les questions
parce que sa prend de temps et c'était difficile un peut.

Exemple 14

4. Ce que j'ai trouvé le plus difficile dans cette activité , c'était
le questions
parce que ils sont difficile

Modèles de rendement langagier

6e année

French Language Arts

Production orale

Modèles de rendement langagier

6e année

French Language Arts

Production orale

Guide de l'enseignant

Table des matières

Vue d'ensemble 1

Directives à l'enseignant 3

Rôle de l'animateur 7

Feuilles de route de l'animateur 8

Critères de notation 9

Vue d'ensemble

Description du projet

Domaine	Projet	Durée suggérée*
Compréhension écrite	*Sur les traces de Djedmaatesankh* (discussion de groupe)	Deux ou trois sessions de 45 minutes

**Durée flexible, selon le contexte de chaque classe et les besoins particuliers des élèves.*

Après avoir lu un court récit de façon indépendante, les élèves réagissent au texte en exprimant leurs sentiments et leurs opinions sur les personnages et leurs actions dans le contexte d'une discussion de groupe. Chaque groupe est composé d'environ 4 ou 5 élèves et un animateur dirige la discussion.

Résultats d'apprentissage spécifiques visés**

En ce qui a trait au **produit de l'interaction**, l'élève :

- exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions, en situation interactive en les justifiant à partir d'expériences personnelles (7e);
- utilise un vocabulaire approprié au contexte du récit ainsi que des expressions et structures de phrases appropriées pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions (4e);
- utilise des verbes et des expressions qui expriment clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions (7e);
- utilise des structures de phrases qui respectent généralement la syntaxe française;
- utilise correctement les marqueurs de relations usuels dans la phrase et entre les phrases;
- respecte les mécanismes de la langue dans le contexte de la communication orale; en particulier, il respecte les règles d'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants (6e) et il respecte l'accord des verbes usuels avec leur sujet (4e);
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant une prononciation, une intonation, un volume de la voix et un débit de parole appropriés.

***Ce projet vise aussi des résultats d'apprentissage que les élèves doivent maîtriser à un niveau autre que celui de la 6e année. Ce niveau est indiqué entre parenthèses.*

En ce qui a trait au **processus d'interaction**, l'élève :

- participe à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe (5e);
- tire profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire;
- prête attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage (2e);
- pose des questions pour obtenir des clarifications (2e);
- utilise les indices non-verbaux pour appuyer son message;
- respecte ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole (3e);
- reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- respecte les règles établies et intervient de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion (5e) (en évitant toutefois un tour de table);
- ajuste les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion (7e);
- adopte un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion (7e);
- utilise les moyens nécessaires tels que le choix des mots, les exemples et la répétition pour rendre ses propos plus accessibles;
- reprend la parole suite à une interruption (7e).

Directives à l'enseignant

Conditions pour assurer la réussite du projet

Au cours de l'année, les élèves doivent avoir eu l'occasion :

- de réagir à un texte lu;
- de travailler en équipe;
- de participer à une discussion de groupe;
- de prêter attention aux éléments prosodiques;
- de se produire devant une caméra;
- d'évaluer leur participation à une discussion d'après des critères précis.

Préparatifs

- Former des groupes de 4 ou 5 élèves à l'avance.
- Choisir à l'avance les élèves qui auront le rôle d'animateur dans chaque groupe.
- Préparer à l'avance pour chaque animateur une copie de la section intitulée *Rôle de l'animateur* se trouvant à la page 7 du *Guide de l'enseignant*.
- Prévoir un caméscope et une vidéocassette pour filmer les groupes de discussion.
- Prévoir un local où il sera possible de filmer chaque groupe de discussion sans être dérangé.
- Prévoir les services d'un bénévole pour une demi-journée, le temps de filmer les groupes de discussion.
- Préparer assez de photocopies de la *Feuille de route de l'animateur* qui se trouve à la page 8 du *Guide de l'enseignant* (une par groupe selon le nombre de groupes qu'il y aura).

Démarche

Avant la discussion

Présentation de la tâche :

- Présenter aux élèves le projet du cercle de lecture. Revenir sur le fait que, même si nous lisons la même chose, nous ne retenons pas tous les mêmes éléments et nous ne réagissons pas tous de la même façon. Leur dire qu'il est intéressant de faire part de nos réactions et d'écouter les autres nous dire ce qu'ils ont découvert et comment ils ont réagi, car cela nous permet de mieux connaître leur façon de faire et de penser.

- Leur expliquer que leur tâche sera de participer à une discussion portant sur le récit qu'ils ont lu et exploité dans le projet de compréhension écrite. Ils auront maintenant l'occasion de s'exprimer oralement en faisant part de leurs opinions et de leurs sentiments sur les personnages et leurs actions.
- Leur expliquer que la discussion aura lieu en groupes de 4 ou 5 élèves et que pour chaque groupe, il y aura un animateur de discussion. L'animateur aura le temps de se préparer en vue de ses tâches précises (voir ci-dessous).
- Expliquer aux élèves qu'ils pourront se préparer à la discussion et qu'ensuite, ils rempliront une fiche de réflexion pour évaluer leur participation à la discussion et pour évaluer si la discussion les a aidés à mieux comprendre le récit.
- Faire ressortir avec les élèves les attentes face à ce projet de discussion. Ils doivent être en mesure :
  - d'exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions en situation interactive;
  - de réagir au récit à partir de leurs expériences personnelles, surtout en fonction des caractéristiques et du comportement des personnages;
  - d'utiliser correctement le vocabulaire et les structures de phrases pour s'exprimer;
  - d'utiliser correctement, dans les cas usuels et **dans le contexte de la communication orale**, les mécanismes de la langue (accords en genre et en nombre, accord des verbes);
  - de tenir compte des éléments prosodiques (liaisons, prononciation, intonation, volume de la voix, débit de parole).

Planification de la discussion :

- Revoir avec les élèves les consignes pour faciliter la discussion. Faire ressortir, entre autres, le respect de l'animateur, le respect du droit de parole, les façons de reprendre la parole et de demander des clarifications, etc.
- Identifier à partir d'un transparent ou au tableau la répartition des élèves en groupes. Identifier aussi l'élève qui aura le rôle d'animateur dans chaque groupe. Chaque élève devrait donc savoir dès maintenant s'il est participant ou animateur.
- Distribuer le *Cahier de l'élève* dans lequel se trouve un autre exemplaire du schéma narratif (p. 2 et 3). En guise

de préparation à la discussion, l'enseignant reviendra sur la lecture en remplissant le schéma narratif de nouveau avec les élèves. Ce retour en grand groupe assurera une compréhension commune des composantes de la structure narrative du récit et fournira à chaque élève un aide-mémoire comme appui pendant la discussion. (*Il est à noter que le schéma déjà rempli par l'élève lors du projet de compréhension écrite et ramassé par l'enseignant sera évalué au niveau de la compréhension écrite. Ce nouveau schéma ne sera pas évalué dans le cadre du projet de production orale puisqu'il aura été rempli en groupe. Il ne servira que d'outil de soutien pour la discussion.*)

Note : *L'enseignant peut faire un retour sur le récit en grand groupe à partir du schéma narratif, sans exiger des élèves qu'ils remplissent le schéma à nouveau.*

- Revoir l'importance de bien se préparer à une discussion. Attirer leur attention sur la *Feuille de route du participant* qui se trouve aux pages 4 et 5 du *Cahier de l'élève.* Cette feuille leur donne l'occasion de préparer des notes sur diverses pistes de discussion. Revoir avec eux la façon de formuler des notes (mots clés – idées résumées en quelques mots).
- Inviter les participants à préparer de brèves notes sur leur *Feuille de route du participant* (pages 4 et 5). Ils seront libres de **consulter** leur schéma ainsi que le récit. (*Leur rappeler de ne pas y mettre de réponses complètes, car ces notes serviront d'aide-mémoire pour des échanges spontanés. Indiquer que c'est plus intéressant pour tous les membres du groupe lorsque les participants formulent leurs commentaires durant la discussion sans lire leurs notes.)*
- Pendant que les participants préparent leurs notes sur leur *Feuille de route du participant*, réunir les animateurs. Repasser avec eux le *Rôle de l'animateur*, en distribuant une copie de la page 7 du *Guide de l'enseignant*, et pour répondre à leurs questions par rapport à leur rôle. Leur remettre leur copie de la *Feuille de route de l'animateur* sur laquelle ils noteront les 5 ou 6 questions (parmi les pistes de discussion) susceptibles d'intéresser le plus les élèves et de susciter la spontanéité et les échanges naturels. Ils pourront aussi formuler leurs propres questions. Une fois leur *Feuille de route de l'animateur* complétée, ils la feront approuver par l'enseignant.

Note : *Même si l'animateur choisit des pistes particulières, les participants devront préparer des notes sur toutes les pistes fournies, car ils ne seront pas au courant des choix faits par l'animateur avant que la discussion commence.*

Pendant la discussion

- L'animateur assure la bonne marche de la discussion.
- Les élèves participent à la discussion. Ils discutent en se référant à ce qu'ils ont préparé dans leur *Cahier de l'élève,* à savoir :
  - leur schéma narratif;
  - leurs notes sur la fiche *Feuille de route du participant.*
- Le bénévole ou l'enseignant filme la discussion, un groupe à la fois, dans le local choisi.

Après la discussion

- Demander aux élèves de remplir la *Fiche de réflexion sur la discussion*, aux pages 6 et 7 du *Cahier de l'élève*. Cette fiche leur demande de faire un retour sur leur participation à la discussion.

Note : *L'élève doit répondre à la partie de la question 7 qui correspond à son rôle dans la discussion.*

- Ramasser le *Cahier de l'élève* après avoir demandé aux animateurs d'y inclure leur *Feuille de route de l'animateur*.

Retour collectif

- Permettre aux élèves de faire un retour collectif sur les discussions de groupe pour communiquer leurs réactions et pour évaluer la réussite du projet. Il serait utile de visionner les interactions pour demander aux élèves d'observer des éléments précis tels que leur aisance à s'exprimer, leur façon d'utiliser leurs notes, les mots qu'ils utilisent pour reprendre la parole et pour faire des liens avec ce qui a été dit, les détails qu'ils présentent pour appuyer leurs interventions, etc.

Rôle de l'animateur

- Chaque participant a la chance de répondre ou d'intervenir pour dire ce qu'il pense ou ce qu'il ressent.
- Il est préférable que l'animateur ne suive pas un ordre précis et se rappelle d'inclure tout le monde dans la discussion. Il encourage les élèves à intervenir spontanément tout en évitant de faire un tour de table.
- L'animateur choisit les questions qu'il posera pour animer la discussion.
- Il peut exprimer ses opinions et ses sentiments sans toutefois monopoliser le temps alloué à l'activité.
- Il ne doit pas influencer l'opinion des participants.
- Il doit respecter l'opinion de chacun.
- Il doit s'assurer que chacun se sent respecté et qu'il n'y a pas de moquerie.
- Il doit veiller à ce que les participants ne parlent pas trop fort ni trop bas et qu'ils restent concentrés sur la tâche.
- Il doit encourager les participants qui répondent trop brièvement en leur demandant d'ajouter des détails ou des exemples pour appuyer ce qu'ils disent.
- Lorsque les élèves ont répondu à toutes les questions, l'animateur peut poser d'autres questions ou demander s'il y a des commentaires.

Adaptation d'un document préparé par Cécile Bonnar, superviseure des langues modernes, Calgary Roman Catholic School District No. 1, avec la permission de l'auteure.

Feuille de route de l'animateur

Discussion de groupe

Directives à l'animateur :

Ton travail consiste à choisir parmi les pistes de discussion (pages 4 et 5, *Cahier de l'élève)* celles dont ton groupe pourrait discuter. Ta tâche consiste à aider les élèves à discuter des « grandes idées » et à amener les membres de ton groupe à faire part de leurs pensées. Essaie de choisir des questions qui n'ont pas toujours une seule et bonne réponse. Tu peux aussi ajouter des questions que tu composeras toi-même, mais assure-toi de les faire vérifier par ton enseignant.

Titre du récit : _____

Nom de l'animateur : _____

Membres du groupe : 1. _____ 2. _____

3. _____ 4. _____

Écris ici les pistes de discussion que tu as choisies :

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Tu peux ajouter d'autres pistes de discussion au verso de cette feuille.

Maintenant, fais vérifier tes choix par ton enseignant et tu seras prêt à jouer ton rôle!

_____ _____

Signature de l'animateur Signature de l'enseignant

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter le **traitement du sujet**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions en situation interactive, en les justifiant à partir d'expériences personnelles (7e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• exprime de façon cohérente ses goûts, ses sentiments et ses opinions en fournissant des idées/commentaires justes et réfléchis au sujet des questions découlant du récit.
2	• exprime de façon adéquate ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
1	• exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés sur des questions découlant du récit.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter le **fonctionnement de la langue**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- utilise un vocabulaire approprié au contexte du récit ainsi que des expressions et structures de phrases appropriées pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions (4e);
- utilise des verbes et des expressions qui expriment clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions (7e);
- utilise des structures de phrases qui respectent généralement la syntaxe française;
- utilise correctement les marqueurs de relation usuels dans la phrase et entre les phrases;
- respecte les mécanismes de la langue dans le contexte de la communication orale; en particulier, il respecte les règles d'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants (6e) et il respecte l'accord des verbes usuels avec leur sujet (4e);
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant une prononciation, une intonation, un volume de la voix et un débit de parole appropriés.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• utilise des mots, des expressions et des structures de phrases appropriés et variés pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent généralement la syntaxe française; il emploie assez souvent des marqueurs de relation variés et efficaces; • utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient généralement compte des éléments prosodiques.
2	• utilise un vocabulaire général et des structures de phrases simples pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent parfois la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient parfois compte des éléments prosodiques.
1	• utilise un vocabulaire limité ou vague et une syntaxe pauvre pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise parfois des structures de phrases qui respectent peu la syntaxe française; il emploie rarement des marqueurs de relation simples et répétitifs; • utilise mal, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait souvent des fautes); • tient peu compte des éléments prosodiques.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- participe à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe (5e).

Gestion

L'élève :

- tire profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire;
- prête attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage (2e);
- pose des questions pour obtenir des clarifications (2e);
- utilise les indices non-verbaux pour appuyer son message;
- respecte ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole (3e);
- reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- respecte les règles établies et intervient de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion (5e) (en évitant toutefois un tour de table);
- ajuste les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion (7e);
- adopte un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion;
- utilise les moyens nécessaires tels que le choix des mots, les exemples et la répétition pour rendre ses propos plus accessibles;
- reprend la parole suite à une interruption (7e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Modèles de rendement langagier

6 *année*

French Language Arts

Production orale

Matériel de l'élève

Projet de production orale

Cahier de l'élève

Nom : _____

École : _____

Sur les traces de Djedmaatesankh

(tiré du magazine *Les Débrouillards*)

Directives à l'élève :

- Tu participeras à une discussion portant sur le récit que tu as lu et exploité dans le projet de compréhension écrite.
- Tu auras l'occasion de t'exprimer oralement en faisant part de tes opinions et de tes sentiments sur les personnages et leurs actions.
- Tu feras cette activité en groupe de 4 ou 5 élèves et pour chaque groupe, il y aura un animateur qui dirigera la discussion.
- **Avant** la discussion, tu auras la possibilité de te préparer pour la discussion :
  - vous ferez ensemble un retour sur le récit et l'enseignant vous aidera à revoir le schéma narratif en grand groupe;
  - tu prépareras des notes brèves sur les pistes de discussion fournies dans le *Cahier de l'élève* (*Feuille de route*, pages 4 et 5).
- **Pendant** la discussion, tu seras libre de consulter ton schéma narratif et tes notes sur les pistes de discussion.
- **Après** la discussion, tu rempliras la *Fiche de réflexion sur la discussion* pour évaluer ta participation à la discussion et pour évaluer si la discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit.

Schéma narratif

(version révisée)

Directives :

Tu as déjà rempli un schéma comme celui-ci pendant le **Projet de compréhension écrite**.

Tu vas remplir à nouveau un schéma sur le récit *Sur les traces de Djedmaatesankh*, cette fois avec l'aide de ton enseignant et des élèves de ta classe. Tu pourras ensuite t'en servir comme aide-mémoire pendant la discussion de groupe.

Situation initiale :

Personnages principaux :

Lieu :

Temps/Époque :

Élément déclencheur :

Événement qui déclenche l'action :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face à cet événement :

Développement :

Actions entreprises suite à l'événement déclencheur (par ordre chronologique) :

Sentiments ou réactions des personnages principaux au cours de ces actions :

Dénouement :

Action finale :

Résultats de cette action finale :

Sentiments ou réactions des personnages principaux face aux résultats finals :

Feuille de route du participant

Pistes de discussion

Directives au participant :

Prépare des notes brèves sur chacune des pistes de discussion ci-dessous. Ne fais pas de phrases complètes, car ces notes serviront d'aide-mémoire durant la discussion de groupe.

- Quel est ton personnage préféré de ce récit? Explique ta réponse.

- Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit? Indique le(s) passage(s) qui a (ont) suscité cette (ces) émotion(s)?

- Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée? Justifie ta réponse.

- Es-tu d'accord avec la réaction de Cassie et de Francis face au problème? Explique ta réponse.

- Comment te sentirais-tu à la place des personnages principaux face à ce qui se passe à la fin du récit? Explique ta réponse.

- As-tu déjà vécu une expérience causée par un malentendu? Explique ce qui est arrivé.

- Recommanderais-tu ce récit à un ami? _____ Oui _____ Non
  Explique ta réponse.

- Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.

- Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.

Fiche de réflexion sur la discussion

1. Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?

2. Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique ta réponse.

3. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?

4. Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Explique ta réponse.

   Si oui, _____

   Si non, _____

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient?
   Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient?

_____

_____

_____

_____

6. Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

_____

Pour les participants seulement :

7. a) As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

_____

Pour les animateurs seulement :

b) Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

_____

_____

_____

_____

Modèles de rendement langagier

6e année

French Language Arts

Production orale

Exemples de travaux d'élèves

Table des matières

Sur les traces de Djedmaatesankh - Tâche de l'élève 1

Critères de notation 2

Exemples de travaux d'élèves 5

- Illustration du produit 5
- Illustration du processus 25

Sur les traces de Djedmaatesankh

(tiré du magazine *Les Débrouillards*)

Tâche de l'élève

Directives à l'élève :

- Tu participeras à une discussion portant sur le récit que tu as lu et exploité dans le projet de compréhension écrite.
- Tu auras l'occasion de t'exprimer oralement en faisant part de tes opinions et de tes sentiments sur les personnages et leurs actions.
- Tu feras cette activité en groupe de 4 ou 5 élèves et pour chaque groupe, il y aura un animateur qui dirigera la discussion.
- **Avant** la discussion, tu auras la possibilité de te préparer pour la discussion :
  - vous ferez ensemble un retour sur le récit et l'enseignant vous aidera à revoir le schéma narratif en grand groupe;
  - tu prépareras des notes brèves sur les pistes de discussion fournies dans le *Cahier de l'élève* (*Feuille de route*, pages 4 et 5).
- **Pendant** la discussion, tu seras libre de consulter ton schéma narratif et tes notes sur les pistes de discussion.
- **Après** la discussion, tu rempliras la *Fiche de réflexion sur la discussion* pour évaluer ta participation à la discussion et pour évaluer si la discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter le **traitement du sujet**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions en situation interactive, en les justifiant à partir d'expériences personnelles (7e).

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• exprime de façon cohérente ses goûts, ses sentiments et ses opinions en fournissant des idées/commentaires justes et réfléchis au sujet des questions découlant du récit.
2	• exprime de façon adéquate ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
1	• exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés sur des questions découlant du récit.

Critères de notation

PRODUIT **Production orale**

Pour noter le **fonctionnement de la langue**, tout en tenant compte de ce qui est approprié pour un élève de 6e année, il faut considérer **dans quelle mesure** l'élève :

- utilise un vocabulaire approprié au contexte du récit ainsi que des expressions et structures de phrases appropriées pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions (4e);
- utilise des verbes et des expressions qui expriment clairement ses goûts, ses sentiments et ses opinions (7e);
- utilise des structures de phrases qui respectent généralement la syntaxe française;
- utilise correctement les marqueurs de relation usuels dans la phrase et entre les phrases;
- respecte les mécanismes de la langue dans le contexte de la communication orale; en particulier, il respecte les règles d'accord en genre et en nombre dans l'usage des expressions et des mots courants (6e) et il respecte l'accord des verbes usuels avec leur sujet (4e);
- tient compte des éléments prosodiques en faisant les liaisons les plus courantes et en utilisant une prononciation, une intonation, un volume de la voix et un débit de parole appropriés.

Note	Critères de notation *L'élève :*
3	• utilise des mots, des expressions et des structures de phrases appropriés et variés pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent généralement la syntaxe française; il emploie assez souvent des marqueurs de relation variés et efficaces; • utilise correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient généralement compte des éléments prosodiques.
2	• utilise un vocabulaire général et des structures de phrases simples pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent parfois la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient parfois compte des éléments prosodiques.
1	• utilise un vocabulaire limité ou vague et une syntaxe pauvre pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise parfois des structures de phrases qui respectent peu la syntaxe française; il emploie rarement des marqueurs de relation simples et répétitifs; • utilise mal, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue (il fait souvent des fautes); • tient peu compte des éléments prosodiques.

PROCESSUS

Planification*

L'élève :

- participe à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe (5e).

Gestion

L'élève :

- tire profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire;
- prête attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage (2e);
- pose des questions pour obtenir des clarifications (2e);
- utilise les indices non-verbaux pour appuyer son message;
- respecte ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole (3e);
- reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension (5e);
- respecte les règles établies et intervient de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion (5e) (en évitant toutefois un tour de table);
- ajuste les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion (7e);
- adopte un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion;
- utilise les moyens nécessaires tels que le choix des mots, les exemples et la répétition pour rendre ses propos plus accessibles;
- reprend la parole suite à une interruption (7e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

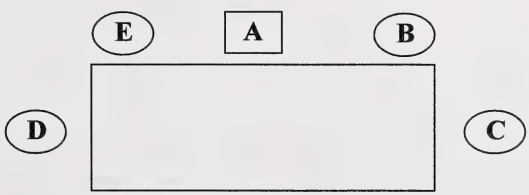
Exemples de travaux d'élèves
Illustration du produit

Dans les exemples qui suivent, l'évaluation globale de chaque individu est basée sur l'ensemble de ses interventions. La transcription d'**une sélection d'interventions** permet d'illustrer et de commenter le rendement des élèves. Les élèves dont le rendement diffère du rendement global du groupe sont traités à part. L'utilisateur de ce document devrait cependant **visionner l'interaction complète** sur vidéocassette afin de valider sa perception du rendement du groupe et du rendement des individus qui en font partie.

Note : *Ce qui est transcrit en italique représente les paroles des participants.*

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime de façon adéquate ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • utilise un vocabulaire général et des structures de phrases simples pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent parfois la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient parfois compte des éléments prosodiques.

Exemple 1



A - animatrice

Questions posées par l'animatrice :

1. *Quel était ton personnage préféré dans ce récit et pourquoi?*
2. *Recommandez-vous ce récit à un ami? Explique ta réponse.*
3. *Quelle partie du livre as-tu aimée plus? Justifie ta réponse en te référant au récit.*
4. *Est-ce que les scientifiques avaient une bonne raison pour fouiller dans les tombeaux égyptiens pour les étudier, les momies? Explique ta réponse.*
5. *Es-tu d'accord avec la réaction du personnage principal face au problème? Explique ta réponse.*
6. *Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient te déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 1 – *Quel était ton personnage préféré dans ce récit et pourquoi?* **Élève E :** *J'aime Francis parce qu'il y a... il a un bon sens d'aventure.* **Élève B :** *Moi aussi.* **Élève A :** *Francis, parce qu'il est gentil, intéressant et aime les choses vieux comme moi.* **Élève C :** *Je aime Francis parce qu'il voulait aider les autres même si ça lui donnait du trouble.* **Q. 2 – *Recommandez-vous ce récit à un ami? Explique ta réponse.*** **Élève C :** *Oui, je recommander ce récit à mes amis parce que c'était un de les plus intéressants récits qu'on a lu en classe.* **Élève E :** *Non, c'est trop court et aussi, il y a presque pas de suspense.* **Élève B :** *Oui, il y a presque pas d'aventure.* **Élève D :** *Oui, il y a... c'est juste comme ils va au musée puis c'est la fin de le livre.* **Élève A :** *Je suis d'accord avec B, D et E et j'ai un peu déçue parce que le couvert de le livre est très intéressant mais l'histoire est pas.*	**Évaluation du contenu** **Tous les élèves : rendement 2** *Les élèves :* • expriment leurs goûts, leurs sentiments, leurs opinions personnelles en fournissant des commentaires généraux au sujet du récit : **Réactions au récit** - les élèves expliquent de façon adéquate leur préférence pour un personnage : l'élève A identifie les qualités du personnage et relève une ressemblance avec lui-même; l'élève E justifie sa préférence sans fournir de détails. Par contre, l'élève C fait preuve d'un intérêt personnel au comportement et aux valeurs d'un personnage (rendement 3); l'élève B indique son accord sans ajouter d'éléments nouveaux (rendement 1); - les élèves justifient de façon adéquate pourquoi ils recommanderaient ou non le récit à un ami : ils fournissent une raison sans donner d'exemple précis pour appuyer leur réponse. Par contre, l'élève A précise ses sentiments « déçue » et explique en fournissant un exemple (se rapproche du rendement 3);

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 3 – *Quelle partie du livre as-tu aimée plus? Justifie ta réponse en te référant au récit.* **Élève B :** *Moi, j'ai aimé la partie quand Francis trébuche le docteur parce que c'était un peu drôle.* **Élève E :** *J'ai aimé quand Francis et Cassie prendre la momie parce que c'était le seul partie avec de l'action dedans.* **Élève D :** *J'aime quand il a attrapé parce qu'il y a un peu de suspense dedans, mais ça c'est juste le suspense dans tout le livre.*	- les élèves spécifient leur passage préféré et justifient leur choix sans fournir de détails.
Q. 4 – *Est-ce que les scientifiques avaient une bonne raison pour fouiller dans les tombeaux égyptiens pour les étudier, les momies? Explique ta réponse.* **Élève B :** *Moi, oui et non. Oui, parce qu'on veut savoir plus sur les momies. Et non, parce que j'aimerais... non, parce que c'est pas vraiment gentil de re... de déranger les momies morts.* **Élève C :** *Je pense que c'est... oui, parce qu'ils veut savoir plus à propos de les autres personnes dans le monde. Et ils sont morts; ils ne doit pas savoir... la différence.* **Élève E :** *Je suis d'accord avec C et aussi, c'est leur emploi.* **Élève D :** *Oui, je suis d'accord avec C et E : c'est leur emploi. Ils voulaient savoir plus au sujet des momies... comme où ils vivaient et comment ils vivaient dans le passé.* **Élève A :** *Je suis d'accord avec B parce que c'est bien qu'on veut savoir qu'est-ce que les momies étaient, mais c'est pas de raison de fouiller avec.* **Élève D :** *Mais ils sont morts; ils vont pas le savoir...* **Élève C :** *Ils n'ont pas d'esprit.* **Élève A :** *Oui! il a un esprit.* **Élève E :** *On doit save qu'est-ce qui arrive avec les momies.* **Élève D :** *Oui, ils vont pas savoir; ils sont morts.* **Élève E :** *On doit savoir plus de l'Égypte. Quand on est mort, dans le futur, les Indiens va regarder à nous.*	**Réactions au comportement des personnages** - les élèves expriment leur opinion de façon adéquate en la justifiant de façon appropriée : les élèves D et A reprennent certaines idées en y ajoutant un nouveau détail ou point de vue. L'élève E, par le nombre et la variété de ses interventions, se rapproche du rendement 3; **Note :** *Cette séquence permet d'illustrer la qualité de l'interaction. Les élèves réagissent spontanément aux interventions des autres en exprimant leur accord ou leur désaccord et en y apportant des éléments nouveaux.*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 5 – *Es-tu d'accord avec la réaction du personnage principal face au problème? Explique ta réponse.* **Élève B :** *Moi, non, parce que Francis aurait dû écouter plus de la conversation pour qu'il a compris parce que... à la fin, ça a causé du trouble pour lui.* [...] **Élève E :** *Moi aussi, la fin était ridicule parce que dans la vraie vie, si tu as volé une momie, tu dois aller dans la prison ou tu dois payer de mon... de l'argent à les polices.* **Élève D :** *Oui, parce que... ou pourquoi est-ce qu'il était dans le sous-sol? Il même pas devait être dans le sous-sol!*	- les élèves réagissent au comportement du personnage principal en faisant appel à leurs valeurs personnelles.
Q. 6 – *Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient te déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.* **Élève E :** *Oui, parce que ils fait ça pour leur emploi, et les momies est morts.* **Élève D :** *Oui, et c'est comme la même chose : si on fait à ils, ils faut faire à nous.* **Élève C :** *Oui, je suis d'accord avec les deux parce que c'est pas juste si on peut le faire à eux et eux pas à nous.* **Élève A :** *Je suis d'accord avec toutes les quatre, mais aussi, je suis pas parce que si c'étaient mes ancêtres, je ne laisse pas parce que je pense que c'est disrespectueux.* [...] **Élève C :** *Ils* [les morts] *ils vont pas savoir.*	**Autres réactions/Liens** - les élèves réagissent en établissant des liens assez clairs à leur vécu : l'élève D soulève la question de justice; l'élève C reprend l'idée et intervient une deuxième fois pour apporter un autre argument. L'élève B mentionne l'idée du respect des morts et l'élève A l'appuie tout en expliquant qu'il voit les deux points de vue. Par contre, l'élève E passe à côté de la question en continuant à parler des momies (rendement 1).

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
	Évaluation du fonctionnement de la langue **Tous les élèves : rendement 2** **Vocabulaire et structure de la phrase** *Les élèves :*
...ce récit... ; ... esprit... **(C)** *... il y a presque pas de suspense... ; ... avec de l'action...* **(E)** *... la fin était ridicule parce que dans la vraie vie, ...* **(E)**	• utilisent un vocabulaire approprié au sujet; ils emploient aussi des adjectifs variés : gentil, intéressant, court, drôle, bons, ridicule, gentil, déçue…;
... c'est pas vraiment gentil de re... de déranger les momies morts. **(B)** *... ou tu dois payer de mon... de l'argent...* **(E)**	• s'autocorrigent parfois pour choisir un meilleur mot ou pour éviter un anglicisme;
... le couvert de le livre... **(A)** *... je pense que c'est disrespectueux.* **(A)** *... à les polices... ; ... dans le futur...* **(E)**	• emploient quelques anglicismes qui ne nuisent pas à la compréhension du message;
Je aime... ; ... je suis d'accord avec... ; ... je pense que... ; ... c'est pas juste... **(C)** *Je suis d'accord... ; ... j'ai un peu déçue... ; ... c'est bien qu'on veut savoir... ; ... c'est pas une raison de... ; ... ils devraient pas... ; ... je pense que...* **(A)** *Moi, j'ai aimé la partie* […] *c'était un peu drôle. Francis aurait dû écouter... ; ... on veut savoir plus... C'est pas vraiment gentil, quand même!* **(B)** *On doit savoir plus... Moi aussi, ... la fin était ridicule* […] *tu dois...* **(E)**	• choisissent des expressions et des mots variés et appropriés pour exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions (rendement 3);
Je aime Francis parce qu'il voulait aider les autres même si ça lui donnait du trouble. **(C)** *... la fin était ridicule parce que dans la vraie vie, si tu as volé une momie, tu dois aller dans la prison ou tu dois payer de mon... de l'argent à les polices.* **(E)**	• utilisent généralement des structures de phrases complexes; cependant, on y retrouve quelques anglicismes syntaxiques; ex. : « … c'était un de les plus intéressants récits qu'on a lu en classe. » (C), « … la partie quand Francis trébuche le docteur. … ça a causé du trouble pour lui. » (B);
parce que, comme, même si, aussi, trop, presque pas, mais, quand, à propos de, au sujet de, comment, pour que, au lieu de, à la fin, si, quand même…	• emploient assez souvent une variété de marqueurs de relation pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases (du rendement 3).

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
... il est gentil, intéressant... ; ... une raison... ; ... le sous-sol... ; ... mes ancêtres... **(A)** *... un de les plus intéressants récits... ; ... la partie drôle... ; ... le monde... ; ... la différence...* **(C)** *... les gens dit...* **(A)** *... ils va au musée...* **(D)** *... ils veut savoir... ; ... ils ne doit pas savoir...* **(C)** *Ils voulaient savoir plus au sujet des momies et comment ils vivaient dans le passé.* **(D)** *Francis aurait dû écouter...* **(B)** *... il devrait pas être dans le sous-sol!* **(A)** *... ils vont pas savoir.* **(C)** *... la fin était ridicule parce que dans la vraie vie, si tu as volé une momie, tu dois aller dans la prison....* **(E)**	**Usage** *Les élèves :* • choisissent la plupart du temps le déterminant et la forme de l'adjectif qui respectent le genre et le nombre du nom (se rapproche du rendement 3); • maîtrisent assez bien le présent des verbes, mais n'accordent pas toujours le verbe quand le sujet est pluriel; • choisissent la plupart du temps le temps de verbe approprié. **Prosodie** *Les élèves :* • A et B tiennent bien compte des éléments prosodiques : leur prononciation est française; l'intonation de l'élève B est naturelle et française tandis que l'élève A ajoute parfois une intonation expressive (ex. : « … et il devrait pas être dans le sous-sol! »); le volume et le débit favorisent la compréhension du message; • D et E utilisent une prononciation et une intonation moins française (rendement 2), mais conservent un volume et un débit appropriés (rendement 3); • font souvent des liaisons appropriées (ex. : l'élève E dit « … on est mort… les Indiens… »); • C emploie parfois un volume et un débit inappropriés, ce qui nuit un peu à la compréhension de son message (rendement 2).

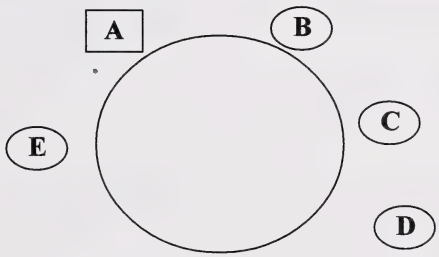
Commentaires sur l'évaluation du contenu pour l'élève A, l'animatrice

La contribution de l'élève A représente le rendement 2. En tant qu'animatrice, elle participe de façon appropriée. Elle

- pose des questions et reconnaît les intervenants; elle n'a pas à encourager des élèves timides ou nerveux, car ils sont tous intéressés à participer à la discussion.
- a fait preuve de discrétion en choisissant la plupart du temps de présenter son opinion en dernier. Elle appuie ce que d'autres ont déjà dit et y ajoute généralement un élément nouveau.

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime de façon adéquate ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • utilise un vocabulaire général et des structures de phrases simples pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent parfois la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient parfois compte des éléments prosodiques.

Exemple 2



A - animatrice

Questions posées par l'animatrice :

1. *Quel est ton personnage préféré de ce récit et pourquoi?*
2. *Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée? Justifie ta réponse en te référant au récit.*
3. *As-tu déjà vécu une expérience causée par un malentendu? Explique ce qui est arrivé.*
4. *Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.*
5. *Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Note : *Dans le but de faciliter l'évaluation, l'ordre des questions a été modifié : questions 1, 2, 4, 3 et 5.*	**Évaluation du contenu** **L'élève A – se rapproche du rendement 3** **L'élève B – se rapproche du rendement 2** **L'élève C – rendement 1** **L'élève D – rendement 2** **L'élève E – rendement 2** *Les élèves :* • expriment leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions personnelles en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit :
Q. 1 – *Quel était ton personnage préféré dans ce récit et pourquoi?* **Élève E :** *Mon personnage préféré, c'est Francis parce que je suis juste comme il. Il est très brave et il est aventureuse.* **Élève D :** Oui, *je suis d'accord avec E. J'aime François aussi parce que il est brave et aussi il est déterminé.* **Élève C :** *J'aime Francis aussi parce qu'il est aventureux et déterminé.* **Élève B :** *Mon personnage préféré est Cassie parce qu'elle parle pas trop, parle pas trop dans le film, pas dans le film, mais dans l'histoire et elle est comme moi parce que je ne parle pas trop.* **Élève A :** *Puis mon personnage préféré, c'est Cassie parce que, dans quelques exemples, elle ressemble à moi : elle est humeureuse, puis elle est sarcastique des fois, puis moi je suis comme ça aussi.*	**Réactions au récit** - les élèves indiquent quel personnage ils préfèrent en justifiant leur choix de façon adéquate : ils précisent les qualités qu'ils admirent et/ou ils le comparent à eux-mêmes. Par contre, l'élève C exprime ses goûts de façon brève et répète ce que d'autres ont déjà dit sans y ajouter d'éléments nouveaux (rendement 1);
Q. 2 – *Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée? Justifie ta réponse en te référant au récit.* **Élève B :** *C'est la fin de l'histoire parce qu'il y a plus de suspense.* **Élève C :** *J'aime la partie dans le milieu quand ils chassent le momie et ils sont en trouble.* **Élève D :** *Well, un peu comme C. J'aime quand Francis et Cassie est dans le process de sauver Djedmaatesankh parce que j'aime le suspense...*	- les élèves spécifient leur passage préféré en faisant référence au récit et justifient leur choix sans fournir de détails. Par contre, l'élève B ne précise aucun passage (rendement 1). Quant à l'élève A, il précise un passage et établit des liens avec son vécu (se rapproche du rendement 3).

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Élève E : *Mon partie préférée est quand les deux enfants trouvent que le momie n'est pas là et j'aime la partie parce que je veux savoir qu'est-ce qu'ils vont faire.* **Élève A :** *OK, puis j'aime la partie quand Francis essaie d'entendre qu'est-ce que les scientifiques disent parce que moi et mon amie essaient la plupart du temps de trouver comme des... juste pour s'amuser, on essaie de trouver des mystères pour um... pour juste s'amuser.* **Q. 4 – *Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.*** **Élève D :** *Oui, les scientifiques a raison parce que ils peut trouver une découvert médecin qui va aider la monde.* **Élève E :** *J'ai une opinion opposée à D. Je pense non parce que les personnes n'ont pas le droit d'aller dans des places qui est secrets et... pour les personnes.* **Élève D :** *Mais, pourquoi?* **Élève E :** *Well, parce que les personnes ont un... like une place... ils ont creusé une place dans la terre pour mettre pour une raison.* **Élève B :** *J'ai dit non parce que tout le monde a le droit quand il mort de vivre en paix.* **Élève C :** [Commentaire inaudible.] **Élève A :** *Mon opinion, c'est oui, parce qu'on veut savoir plus des temps anciens comme s'il a des maladies qui étaient là mais qui ne sont pas ici maintenant.* **Élève D :** *Oui, je suis d'accord avec toi.*	**Réactions au comportement des personnages** - les élèves A, D et E expriment leur opinion de façon adéquate en la justifiant de façon appropriée. L'élève B justifie son opinion de façon générale et brève (se rapproche du rendement 2).

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 3 – *As-tu déjà vécu une expérience causée par un malentendu? Explique ta réponse.* **Élève E :** *Un jour, j'ai allé pour jouer et j'ai pensé que j'ai dit à ma mère, mais elle n'a pas entendu et elle était très um... peur où j'étais, elle était um... triste parce que...*[inaudible] **Élève D :** *Ça c'est comme E dit. X était à mon maison et sa mère a pensé qu'il était à un autre élève's maison mais il était à mon et son mère était très peur.* **Élève B :** *Quand j'avais une pratique de soccer, ma sœur devait me vient chercher à 8 h 30 et elle vient à 8 h 45 au lieu de 8 h 30.* **Q. 5 – *Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.*** **Élève E :** *Si ils fait ça, je vais être très fâchée parce que je pense que tout le monde a le droit de vivre et de mort en paix.* **Élève D :** *J'ai va sentir un peu inconfortable mais j'ai va laisser parce que ils peut trouver comme une découverte qui peut aider tout le monde.* **Élève B :** *J'ai dit non parce que quand tu es mort, tu veux pas que ils aller déterrer... je vais être fâchée parce qu'ils ont le droit d'être laissés en paix... Je pense que je vais être pas content s'ils déterrer une personne de mon famille parce que je pense que c'est pas juste de aller et déterrer quelqu'un quand il est mort.* **Élève D :** *Mais pourquoi?* **Élève B :** *Parce qu'il a le droit de reste en paix.* **Élève D :** *Mais quand il est mort, il va pas sentir s'il reste en paix.* **Élève E :** *Mais comment tu sentis si des personnes vient et déterrer tes parents?*	**Autres réactions/Liens** - les élèves racontent leur expérience personnelle portant sur un malentendu en fournissant suffisamment de détails pour que les partenaires comprennent la situation; - les élèves E et B indiquent qu'ils seraient fâchés et fournissent une raison générale. L'élève E revient avec une question pertinente et d'autres arguments (rendement 3). L'élève D voit les deux points de vue : il serait « inconfortable », mais il considère la possibilité d'une « découverte ». Il réfute l'argument de l'élève B et se défend bien contre les points soulevés par l'élève E (rendement 3 pour l'élève D). L'élève A appuie l'élève D et ajoute une nouvelle considération, « savoir plus des temps anciens. » (rendement 3). L'élève C répond en faisant référence à lui-même et non à ses ancêtres (rendement 1). **Note :** *Cette séquence permet d'illustrer la qualité des interventions au moment où l'interaction devient réelle et spontanée.*

Exemples	Commentaires - Traitement du sujet
Élève D : *Well si ils trouver quelque chose très important qui va aider tout le monde, je vas dit oui.* **Élève A :** *... un peu comme D. On peut savoir plus des temps anciens si la personne est comme mes grands-parents, mes parents ou mes anciens ancêtres.* **Élève C :** *Non, parce que je veux être mort en paix et je ne veux pas des scientifiques dérangent moi.* **Élève E :** *D, si ils fait des expériences à ton corps quand tu es mort, ils veut like prendre tout les parties de ton corps et...* **Élève D :** *Mais je peux... je peux pas sentir, so il va aider tout le monde si so je sacrifice moi pour la bonne de tout le monde.* **Élève E :** *Mais ton famille peut être blessée à cause de ça.* **Élève D :** *Oui, mais qu'est-ce qui est importante? Une famille de huit personnes ou le monde?* **Élève E :** *Tu as un point.*	

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
	Évaluation du fonctionnement de la langue **L'élève A – se rapproche du rendement 3** **L'élève B – se rapproche du rendement 3** **L'élève C – participation insuffisante** **L'élève D – rendement 1** **L'élève E – rendement 2** **Vocabulaire et structure de la phrase** *Les élèves :*
... personnage... **(E, B** et **A)** *... l'histoire... ; ... la fin... ; ... suspense... ; ... déterrer...* **(B)** *... une opinion opposée...* **(E)** *... les scientifiques...* **(D)** *... des maladies...* **(A)**	• utilisent un vocabulaire approprié et des adjectifs variés : « brave, aventureuse, déterminé, sarcastique, secrets, triste… »;
... elle est humeureuse... **(A)** *... Well..., ... Francis et Cassie est dans le process de... ; ... à un autre élève's maison... ; ... si so je sacrifice mon... J'ai va sentir un peu inconfortable...* **(D)** *... il va like prendre...* **(E)**	• emploient parfois des anglicismes lexicaux, sans toutefois nuire à la compréhension du message. Toutefois, l'élève D emploie plusieurs anglicismes (rendement 1);
Mon personnage préféré, c'est/est... **(E, B** et **A)** *Oui, je suis d'accord avec... J'aime François... Je pense non... ; ... parce que j'aime... ; ... les scientifiques a raison...* **(D)** *J'aime Francis...* **(C)** *J'ai dit non... ; ... je vais être fâchée... ; ... ils ont le droit...* **(B)** *Mon opinion, c'est oui...* **(A)** *J'ai une opinion opposée... ; ... les personnes n'ont pas le droit...* **(E)**	• choisissent des expressions et des mots appropriés et assez variés pour exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions;
Mon partie préférée est quand les deux enfants trouvent que le momie n'est pas là et j'aime la partie parce que je veux savoir qu'est-ce qu'ils vont faire. **(E)** *Mon opinion, c'est oui, parce qu'on veut savoir plus des temps anciens comme s'il a des maladies qui étaient là mais qui ne sont pas ici maintenant.* **(A)**	• utilisent généralement des structures de phrases françaises et complexes. Cependant, on y retrouve quelques anglicismes syntaxiques; ex. : « … elle ressemble à moi… » (A) et « … j'ai va sentir un peu inconfortable… (D);
parce que, comme, aussi, et, mais, puis, quand, si…	• emploient des marqueurs de relation assez variés pour établir des liens dans la phrase et parfois entre les phrases.

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
... il est aventureuse... Mon partie préférée... ; ... le momie... **(E)** *... qui va aider la monde... ; ... à mon maison* [...] *et son mère...***(D)** *... dans des places qui est secrets...* **(E)** *... les scientifiques a raison parce qu'ils peut trouver...* **(D)** *... des maladies qui étaient là mais qui ne sont pas ici maintenant* **(A)** *... qui va aider la monde.* **(D)**	**Usage** *Les élèves :* • font quelques fautes en choisissant le genre et le nombre du déterminant et de l'adjectif; • maîtrisent assez bien le présent des verbes, mais n'accordent pas toujours le verbe quand le sujet est pluriel; • choisissent la plupart du temps le temps de verbe approprié. **Prosodie** *Les élèves :* • A et B prêtent bien attention au volume (rendement 3) et leur prononciation et leur intonation sont plus naturelles et françaises (rendement 3); • A fait parfois les liaisons; ex. : ... d'un autre pays... nos ancêtres... », (rendement 2) mais maintient un débit approprié (rendement 3); • B a un débit parfois hésitant (rendement 2); • C, D et E emploient une prononciation et une intonation influencée par l'anglais (rendement 2); • D et E utilisent un volume et un débit appropriés (rendement 3), tandis que l'élève C ne maintient pas un volume et un débit constants (rendement 2); • B, C, D et E font rarement les liaisons obligatoires (rendement 1).

Commentaires sur l'évaluation du contenu pour l'élève A, l'animatrice

La contribution de l'élève A se rapproche du rendement 3. En tant qu'animatrice, elle participe de façon appropriée. Elle

- pose des questions, reconnaît les intervenants et encourage chaque élève à participer;
- fait preuve de discrétion en choisissant de présenter son opinion vers la fin de la discussion d'une question. Elle appuie parfois ce que d'autres ont dit, mais réussit la plupart du temps à ajouter des idées appropriées qu'elle explique de façon assez précise.

Le rendement d'un individu qui diffère du rendement du groupe
L'élève C : rendement 1/participation insuffisante

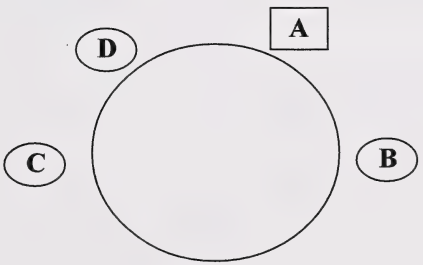
L'élève C ne fait que quatre interventions brèves. Le volume et le débit de la dernière intervention ne favorisent pas la compréhension. Malgré le fait qu'une intervention se rapproche du rendement 2, sa participation correspond au rendement 1 parce qu'il intervient peu dans la discussion.

Note	Critères de notation
1	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime peu ou n'exprime pas ses goûts, ses sentiments et ses opinions et/ou fournit des idées/commentaires inappropriés sur des questions découlant du récit.
Participation insuffisante	**Fonctionnement de la langue** Il est difficile d'évaluer le fonctionnement de la langue de façon objective parce que cet élève participe peu à la discussion.

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
	L'élève : • exprime ses goûts, ses sentiments et ses opinions de façon brève. Il
[personnage préféré] *J'aime Francis aussi parce qu'il est aventureux et déterminé.*	- répète ce que d'autres ont déjà dit sans ajouter d'élément nouveau;
[partie préférée] *J'aime la partie dans le milieu quand ils chassent le momie et ils sont en trouble.*	- identifie la partie qu'il préfère, mais ne précise pas pourquoi (se rapproche du rendement 2);
[idée que d'autres déterrent nos ancêtres] *Non, parce que je veux être mort en paix et je ne veux pas des scientifiques dérangent moi.*	- réagit en faisant référence à lui-même au lieu de parler de ses ancêtres.

Note	Critères de notation
2	**Traitement du sujet** *L'élève :* • exprime de façon adéquate ses goûts, ses sentiments et ses opinions sur des questions en fournissant des idées/commentaires généraux au sujet du récit.
2	**Fonctionnement de la langue** *L'élève :* • utilise un vocabulaire général et des structures de phrases simples pour exprimer ses émotions, ses goûts, ses sentiments et ses opinions; • utilise des structures de phrases qui respectent parfois la syntaxe française; il emploie parfois des marqueurs de relation appropriés; • utilise plus ou moins correctement, dans les cas usuels, les mécanismes de la langue; • tient parfois compte des éléments prosodiques.

Exemple 3



A - animateur

Questions posées par l'animateur :

1. *Quel est ton personnage préféré de ce récit et pourquoi?*
2. *Recommanderais-tu ce récit à un ami? Explique pourquoi?*
3. *Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.*
4. *Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.*
5. *Que penses-tu de la façon dont Francis et Cassie ont agi au musée?*
6. *Si tu étais choisi pour participer à l'autopsie de la momie, accepterais-tu et pourquoi?*

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Note : *Dans le but de faciliter l'évaluation, l'ordre des questions a été modifié : questions 1, 2, 3, 5, 4 et 6.*	**Évaluation du contenu** **L'élève A – se rapproche du rendement 3** **L'élève B – rendement 2** **L'élève C – se rapproche du rendement 3** **L'élève D – rendement 2**
	Les élèves : • expriment leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions en fournissant des idées/ commentaires généraux au sujet du récit :
Q. 1 – *Quel était ton personnage préféré dans ce récit et pourquoi?*	**Réactions au récit** - les élèves justifient de façon générale leur préférence d'un personnage en parlant de ses qualités et en le comparant à eux-mêmes;
Élève C : *Je pense que Cassie est mon... est mon... est mon personnage favorite parce que elle est très curieux, comme moi, et aventure et elle aime les aventures, comme moi aussi.*	
Élève D : *OK, et moi, mon personnage favori dans ce récit est Francis parce qu'il pense au futur, comme moi et um... il est aussi comme moi comment j'ai dit.*	
Élève B : *J'ai dit Cassie parce qu'elle est intéressante et elle est aventureux et elle veut aller dans les places où tu ne veux... où tu n'es pas supposé d'aller, juste comme moi.*	
Élève A : *Mon personnage préféré était Francis parce qu'il avait des traits identicals. Il était mystérieux et courageux et je suis comme lui.*	
Q. 2 – *Recommanderais-tu ce récit à un ami? Explique pourquoi?*	
Élève C : *Je vais recommander cette... oui je veux recommander cette histoire à une amie parce que um... il y a beaucoup de la pratique dans le français et les personnes besoin de la pratique.*	- les élèves expliquent de façon générale pourquoi ils recommanderaient ou non le récit à un ami. Par contre, l'élève D commente la qualité du récit et de la langue et intervient de nouveau pour préciser sa pensée (se rapproche du rendement 3).
Élève D : *Um, je vas aussi recommend cette récit à un ami parce que c'était une bonne récit et il était aussi très bon écrit.*	
Élève B : *J'ai dit non parce que c'était très ennuyant et j'aime plutôt les... les histoires qui est uh... funny et plus long de lire.*	
Élève D : *... pour moi c'était pas ennuyant parce que il était comme adventureux et tu sais pas quoi va um comme... arriver.*	

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Q. 3 – *Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.* **Élève D :** *Oui, je pense que ces... ces scientifiques avaient raison parce que ces... ces... les personnes qui sont les scientifiques a le droit de trouver les nouvelles choses à propos des momées um... parce que maintenant on sait pas beaucoup de choses...* **Élève A :** *Moi, moi aussi je dis oui parce que ils voulaient trouver la cause de mort de la momie Djedmaatesankh et peut-être ils pouvaient avoir, une découverte médicale.* **Élève B :** *J'ai dit non parce que c'est une place pour les morts et ça devrait être silencieux et pas de personnes là parce que c'est les ancestres des autres personnes.* **Élève C :** *Tu as un point, mais si il y a comme une... une médecin que on ne sait pas à propos pour une maladie très grave, on peut trouver... on peut sauver beaucoup de personnes.*	**Réactions au comportement des personnages** - l'élève D exprime son opinion de façon adéquate en fournissant une raison générale. Par contre, l'élève A fournit deux raisons précises (rendement 3); l'élève B développe un nouvel élément, le respect des ancêtres (se rapproche du rendement 3); l'élève C considère les interventions des élèves A et B et laisse voir qu'il favorise l'argument du premier (se rapproche du rendement 3);
Q. 5 – *Que penses-tu de la façon dont Francis et Cassie ont agi au musée?* **Élève B :** *J'ai pensé à quelques parties que c'était mal parce que ils sont deux des enfants... et quand ils ont allé dans le sous-sol, elles ne... ils ne devraient pas aller là parce que il a dit « Personnes autorisées seulement. »* **Élève D :** *Je suis d'accord avec ce point.* **Élève C :** *Oui, moi aussi, mais [...] les enfants ont juste essayé de protéger la momie, so je pense que c'est bon.* **Élève D :** *Oui et aussi, il... si il dit um... certaines personnes peuvent aller dans cette salle, il doit um... demander pour la permission avant.* **Élève A :** *Mais moi aussi je suis pas d'accord avec la façon dont Francis et Cassie ont agi au musée parce que ils savaient pas la vérité.* **Élève C :** *Mais si ils ont essayé de sauver le momie, c'est pas trop trop mal parce que ils ont essayé pour le bien de tout la musée. C'est juste mal comme si ils ne sait pas tout que les personnes a dit.*	- l'élève A présente son avis et ajoute une raison sans l'expliquer. Par contre, l'élève B justifie son point de vue en fournissant une raison appropriée qu'il explique (se rapproche du rendement 3); l'élève D l'appuie et revient pour expliquer sa position (se rapproche du rendement 3); l'élève C examine les deux points de vue : il approuve le comportement de Francis et Cassie pour deux raisons, mais regrette qu'ils n'aient pas entendu tout ce que « les personnes a dit. » (rendement 3).

Exemples	Commentaires – Traitement du sujet
Élève B : *Mais ils ont allé dans le sous-sol et ils ne devaient pas faire... pas fait ça.*	
Q. 4 – *Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.* **Élève B :** *J'ai dit non parce que c'est mes ancestres et ils peuvent faire ça à leurs ancestres.* **Élève A :** *J'ai dit non parce que si ils déterrent les morts, ils peut endommager les morts ou peut endommager les traditions que les hommes de cette ville croient.* **Élève D :** *Et moi aussi, j'ai dit non parce que les morts dans cette terre um... doit appartenir à notre terre.* **Élève C :** *Je pense que non aussi parce que si c'est... si c'est mon ancestre, je sais que si c'est comme ma grand-mère, je ne veux pas que ils um... ils fait étudier mon ancestre pour ma grand-mère. J'aime beaucoup ma grand-mère et c'est juste mal...*	**Autres réactions/Liens** - l'élève B réagit de façon adéquate en présentant une raison personnelle. Par contre, l'élève A rejette l'idée pour deux raisons plus précises (rendement 3); l'élève D justifie son point de vue de façon vague (rendement 1); l'élève C reprend l'idée de l'élève B en y ajoutant de nouveaux détails (se rapproche du rendement 3);
Q. 6 – *Si tu étais choisi pour participer à l'autopsie de la momie, accepterais-tu et pourquoi?* **Élève C :** *Je pensais oui parce que j'ai très intéressant de... intéressée de toutes les façons que un corps peut se fait mort ou peut se fait vivre parce que si je ne sais pas quoi faire à propos de ma corps, je vais penser que ma... mon vie est pas bon.* **Élève D :** *Moi, si j'avais le choix, je vas accepter la chance d'assister au autopsie parce que je pense que... je veux save les choses à propos de cette momie de Djedmaatesankh.* **Élève A :** *Moi, j'accepterais parce que c'est pas mal excitant. C'est pas chaque jour que tu assistes à une autopsie de la momie.* **Élève B :** *J'ai dit oui parce que ça devait être intéressant pour voir une autopsie sur un momie très très vieille.*	- les élèves expliquent leur point de vue de façon générale. Par contre, l'élève A précise une raison et l'explique (se rapproche du rendement 3).

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
	Évaluation du fonctionnement de la langue **L'élève A – rendement 3** **L'élève B – se rapproche du rendement 2** **L'élève C – se rapproche du rendement 2** **L'élève D – se rapproche du rendement 2** **Vocabulaire et structure de la phrase** *Les élèves :*
...récit... **(B** et **D)** *...mon personnage...* **(A, C** et **D)** *... elle aime les aventures... ; ... je veux recommander cette histoire...* **(C)** *... protéger la momie...* **(C)** *... une découverte médicale* **(A)** *... ils déterrent les morts, ils peut endommager les morts* **(A)** *... le sous-sol...* **(C)** *... ils savaient pas la vérité.* **(A)**	• utilisent un vocabulaire approprié au sujet et des adjectifs variés : « curieux, intéressante, aventureux, mystérieux, courageux, ennuyant, grave, excitant, vieille, etc. ». Toutefois, ils emploient aussi des mots imprécis : « une bonne récit… bon écrit, les nouvelles choses… beaucoup de choses » (D), « … ils peuvent faire ça » (B), « … faire quelque chose… » (C);
... j'ai très intéressant... intéressée... **(C)**	• s'autocorrigent parfois;
... des traits identicals. **(A)** *... je vas aussi recommend...* **(D)** *... funny... so...* **(B)**	• emploient parfois des anglicismes lexicaux qui pourraient nuire à la compréhension du message si l'auditeur ne connaît pas la langue anglaise;
Je pense que... ; ... j'aime plutôt... ; ... je ne veux pas que... ; … comme moi… ; … je vais recommander… **(C)** *J'ai dit non ... ; ... j'aime plutôt...* **(B)** *Oui, je pense que... Je suis d'accord... ; ... ces scientifiques avaient raison... ; ... les scientifiques a le droit... ; ... je vas accepter...* **(D)** *Moi, moi aussi je dis oui... ; ... je suis d'accord... ; ... je suis pas d'accord... ; ... j'accepterais...* **(A)**	• choisissent des expressions et des mots appropriés et variés pour exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions (rendement 3);
Je pense que non aussi parce que si c'est... si c'est mon ancestre, je sais que si c'est comme ma grand-mère, je ne veux pas que ils um... ils fait étudier mon ancestre pour ma grand-mère. **(C)** *J'ai pensé à quelques parties que c'était mal parce que ils sont deux des enfants... et quand ils ont allé dans le sous-sol, elles ne... ils ne devraient pas aller là parce que ça dit « Personnes autorisées seulement ».* **(B)**	• utilisent généralement des structures de phrases françaises complexes, mais souvent marquées par les hésitations présentes dans la langue orale et par l'utilisation du mot « comme ». On y retrouve quelques anglicismes syntaxiques; ex. : « … il y a beaucoup de la pratique dans le français… » (C), « … si il y a… une médecin que on ne sait pas à propos… » (C), et « … ils doit… demander pour la permission avant. » (D).

Exemples	Commentaires - Fonctionnement de la langue
parce que, et, aussi, si, comme, quand, à propos de, mais…	• emploient des marqueurs de relation assez variés surtout pour établir des liens dans la phrase.
	Usage *Les élèves :*
... mon personnage favorite […] *elle est très curieux... ; ... un corps* […] *ma corps* […] *mon vie est pas bon.* **(C)** *... une autopsie sur un momie très très vieille.* **(B)** *...une bonne recit...: ; ... des nouvelles choses...* **(D)**	• utilisent plus ou moins correctement le déterminant et la forme de l'adjectif correspondant au genre et au nombre du nom (rendement 1); l'élève A fait exception (rendement 3);
... les histoires qui est... **(B)** *... ils peut endommager...* **(A)** *... s'ils dit...* **(D)**	• maîtrisent assez bien le présent des verbes, mais n'accordent pas toujours le verbe quand le sujet est pluriel;
Mon personnage préféré était Francis […] *il avait* […] *il était...* **(A)** *... les enfants ont juste essayé...* **(C)** *... la façon dont Francis et Cassie ont agi* […] *ils savaient pas...* **(A)**	• choisissent généralement le temps de verbe approprié. **Prosodie** *Les élèves :* • C et D prêtent bien attention au volume (rendement 3), mais le débit est parfois hésitant et la prononciation et l'intonation sont influencées par l'anglais (rendement 2); • B et A tiennent bien compte du volume et du débit (rendement 3); l'élève A emploie une prononciation et une intonation française (rendement 3), tandis que l'élève B démontre plutôt un rendement 2 dans ces domaines; • A, B, C et D font rarement les liaisons obligatoires (rendement 1).

Commentaires sur l'évaluation du contenu pour l'élève A, l'animateur

La contribution de l'élève A se rapproche du rendement 3. En tant qu'animateur, il participe de façon appropriée, mais manque parfois de respect envers les autres membres du groupe. Il

- pose des questions, reconnaît les intervenants, mais démontre un peu d'impatience (voir les *Notes pédagogiques* à la page 11);
- fait preuve de discrétion en choisissant la plupart du temps d'exprimer son opinion vers la fin de la discussion d'une question. Il apporte des éléments nouveaux et assez précis.

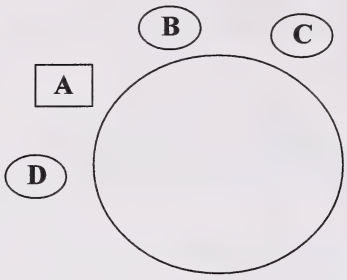
Exemples de travaux d'élèves
Illustration du processus

PROCESSUS
Planification*   *L'élève :*   • participe à l'établissement des règles de fonctionnement du groupe (5e).   **Gestion**   *L'élève :*   • tire profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire;   • prête attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage (2e);   • pose des questions pour obtenir des clarifications (2e);   • utilise les indices non-verbaux pour appuyer son message;   • respecte ses interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole (3e);   • reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension (5e);   • respecte les règles établies et intervient de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion (5e) (en évitant toutefois un tour de table);   • ajuste les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion (7e);   • adopte un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion;   • utilise les moyens nécessaires tels que le choix des mots, les exemples et la répétition pour rendre ses propos plus accessibles;   • reprend la parole suite à une interruption (7e).

* *L'astérisque qui marque certains aspects du processus signifie que, par sa nature, cette tâche ne permet pas d'illustrer ces aspects-là.*

Stratégies de gestion

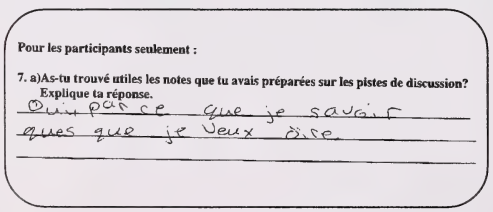
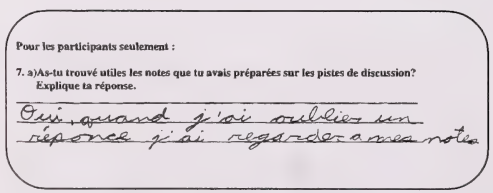
Pour voir les stratégies de gestion présentées ci-dessous, l'enseignant pourra visionner le dernier exemple d'interaction qui se trouve sur la vidéocassette d'accompagnement. Cet exemple sert uniquement à illustrer le processus : des stratégies utiles et efficaces qui favorisent une dynamique de groupe propice et une participation individuelle réussie. L'enseignant trouvera aussi des exemples de ces stratégies dans les modèles déjà présentés.



A – animatrice

Questions posées par l'animatrice :

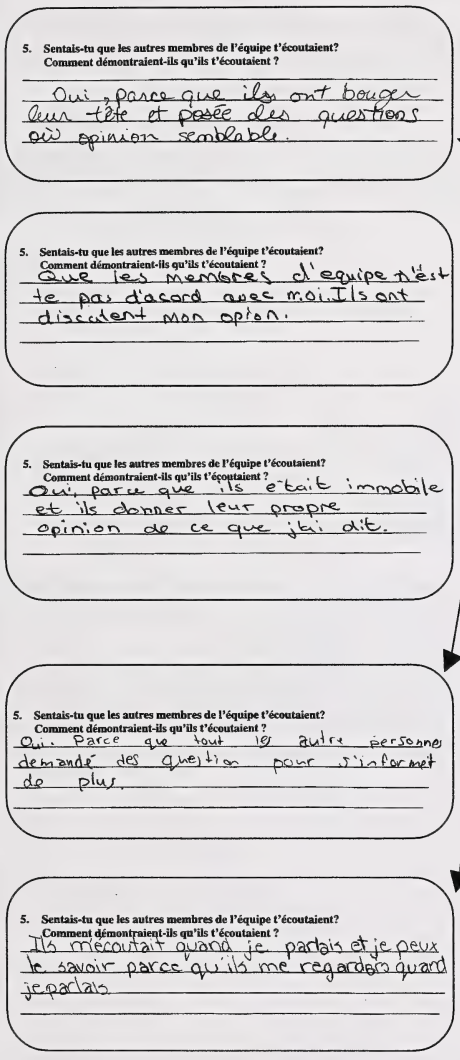
1. *Qu'est-ce que tu penses de la façon dont Francis et Cassie ont agi au musée?*
2. *Quel est ton personnage préféré de cette récit et pourquoi?*
3. *As-tu déjà vécu des expériences causées par un malentendu? Explique ce qui est arrivé.*
4. *Est-ce que tu recommanderais cette récit à un ami? Explique pourquoi.*
5. *Comment réagis-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts comme nos ancêtres pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.*

Exemples	Commentaires
 Pour les participants seulement : 7. a)As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse. Oui parce que je savais quoi que je veux dire.  Pour les participants seulement : 7. a)As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse. Oui, quand j'ai oublier un réponse j'ai regarder mes notes	*L'élève :* • tire profit de son schéma ou de son plan comme aide-mémoire : - avant de répondre à la première question, les élèves regardent leurs notes; ils continuent à les regarder périodiquement durant toute la discussion; - en complétant la question 7 de la *Fiche de réflexion sur la discussion*, les élèves sont conscients de l'utilité de cette stratégie.

Exemples	Commentaires
	L'élève : • prête attention à l'interlocuteur pour démontrer son intérêt et capter les indices du paralangage :
J'aimais Francis parce que je, il était un peu comique dans la façon dont il était très persistant avec, comme il voulait voir la momie encore. **(D)**	← - quand l'élève D répond à la question 2, les autres se tournent vers lui et écoutent bien;
Dr. Igor Petrovic parce qu'il a, on est pas sûr qu'il a dit son... **(B)** *Il était honnête.* **(A)** *Oui, il a, he told the truth.* **(B)** *Il était honnête.* **(A)** *Il était honnête et il a dit la vérité.* **(A)** *Oui, et il est gentil parce que...* **(B)**	← - quand l'élève B répond à la même question, les membres du groupe font attention à ses paroles et à ses gestes malgré les distractions et l'aident à trouver le vocabulaire nécessaire. Ce groupe démontre une attention particulière à l'écoute de ceux qui parlent durant toute la discussion.
	L'élève : • pose des questions pour obtenir des clarifications :
... il était un peu stupide et il était courageux et déterminé... **(C)** *Pourquoi?* **(A)** *Pourquoi il était stupide?* **(C)** *Pourquoi?* **(A)** *Parce qu'ils savaient...* **(C)**	← - lorsque l'animatrice interrompt l'élève C pour demander « Pourquoi? », elle essaie d'obtenir des clarifications;
Qu'est-ce que tu penses de la façon dont Francis et Cassie ont agi au musée? **(A)** *Je pense qu'ils ont agi à le musée...* **(C)** *Ça c'est une de mes propres questions.* **(A)**	← - l'élève C hésite en répétant ce que l'animatrice a demandé et montre qu'elle ne trouve pas la question dans son cahier; par la suite, l'animatrice précise que c'était une question personnelle qui n'était pas dans leurs notes (première question).

Exemples	Commentaires
	L'élève : • utilise les indices non-verbaux pour appuyer son message et ajuste les éléments prosodiques et le contact visuel avec ses interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la discussion :
*Est-ce qu'ils doit étudier ma **famille**, mais je ne laisserais **pas**...* **(C)**	- l'élève C utilise le volume de la voix et beaucoup de gestes et de contacts visuels pour appuyer sa réponse à la dernière question, ce qui l'aide à attirer l'attention de ses interlocuteurs;
*On **doit** sauver le, la momie.* **(B)**	- l'élève B utilise son poing droit et sa voix de façon affirmative pour appuyer son message; - l'élève B utilise souvent le contact visuel et les gestes pour ramener l'élève C à l'ordre (exemples déjà cités à la page 30).
Je pense que oui parce que cette livre a beaucoup de suspense et mystère et action. **(A)** *Oui.* **(C)** *... Je pense non. J'aimais lire cette livre mais il n'était pas comme un livre parfait, il n'était pas...* **(D)** *Oui.* **(C)** *... tellement bon, il était...* **(D)** *Il n'était pas assez bon.* **(C)** *So, so.* **(D)**	*L'élève :* • respecte les interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole : - lorsque l'animatrice parle de sa recommandation du livre à un ami (question 4), l'élève C indique qu'elle respecte son opinion en inclinant la tête et en disant « oui »; ou encore, lorsque l'élève D exprime aussi son opinion sur le livre, l'élève C l'appuie et l'aide sans vraiment l'interrompre.

Exemples	Commentaires



5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Oui, parce que ils ont bouger leur tête et posée des questions ou opinion semblable.

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Que les membres d'equipe n'est te pas d'acord avec moi. Ils ont discutent mon opion.

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Oui, parce que ils etait immobile et ils donner leur propre opinion de ce que j'ai dit.

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Oui. Parce que tout le autre personne demandé des question pour s'informé de plus.

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Ils m'écoutait quand je parlais et je peux le savoir parce qu'ils me regardons quand je parlais.

L'élève :

- respecte les interlocuteurs lorsqu'ils prennent la parole :

  - plusieurs élèves expliquent comment les autres élèves démontrent leur attitude d'écoute et de respect.

Exemples	Commentaires
Oui, il a, he told the truth. **(B)** *Il était honnête.* **(D)** *Il était honnête et il a dit la vérité.* **(A)** *Mon père a dit à moi... de chercher le... hammer...* **(B)** *Marteau?* **(A)** *Marteau, oui...* **(B)**	*L'élève :* • reformule l'information ou demande une reformulation de l'information pour vérifier sa compréhension : - lorsque l'élève B a recours à l'anglais (questions 2 et 3), les élèves A et D reformulent ses propos en français.
Voir ce segment de la vidéocassette.	*L'élève :* • respecte les règles établies et intervient de façon appropriée pour assurer le bon déroulement de la discussion : - avant la première question de l'animatrice, l'élève B utilise la communication non-verbale pour remettre à l'ordre l'élève C; - plus tard, pendant que l'élève D répond à la question 2, l'élève B indique du doigt l'élève C en lui demandant d'arrêter le bruit qu'elle fait avec la bouche et lui dit en anglais : « Stop it! ».
... tu dois lire Chine jusqu'à page 40 et j'ai pensé... tous les pages jusqu'à page 40... **(C)** *As-tu fini* [tout le travail]*?* **(A)** *Je n'ai pas fini... heureusement.* **(C)**	*L'élève :* • adopte un comportement langagier qui appuie et encourage ses partenaires pour assurer le bon déroulement de la discussion : - l'animatrice montre qu'elle écoute bien l'élève C en posant une question pour l'encourager à continuer son explication (question 3).

Exemples	Commentaires
	L'élève : • utilise les moyens nécessaires tels que le choix des mots, les exemples et la répétition pour rendre ses propos plus accessibles :
... il n'était pas comme un livre parfait, il n'était pas... **(D)** *Oui.* **(C)** *... tellement bon, il était...* **(D)** *Il n'était pas assez bon.* **(C)** *So, so.* **(D)**	- l'élève D profite des contributions de l'élève C pour préciser sa pensée (question 4).
	L'élève : • reprend la parole suite à une interruption :
On doit sauver la momie... **(B)** *Je pense que...* **(C)** *Je suis pas fini.* **(B)**	- l'élève B se fait interrompre par l'élève C et dit « Je ne suis pas fini » et fait un geste approprié;
Dr. Igor Petrovic... il est gentil parce que... **(B)** *Igor?* **(C)** (interruption à la porte) *Il est gentil parce que...* **(B)**	- l'élève B réussit aussi à ignorer d'autres interruptions et poursuit son idée : « Il est gentil parce que… » (question 2).

Modèles de rendement langagier

6 *année*

French Language Arts

Production orale

Notes pédagogiques

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de l'interaction 5

- Traitement du sujet 5
- Fonctionnement de la langue 5
- Prosodie 6

Modèle d'analyse du processus d'interaction 6

- Planification 6
- Gestion 8
- Analyse des fiches de réflexion 10
- Rôle de l'animateur dans la gestion du groupe 11

Exemples

- Exemples de feuilles de route du participant (planification) 12
- Exemples de schémas narratifs (planification) 14
- Exemples de fiches de réflexion (planification, gestion, fiches de réflexion) 16

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle

- **Point de vue de l'enseignant**

À la suite de la planification de la situation d'évaluation en **interaction**, l'enseignant utilise les critères de réussite personnelle établis précédemment pour analyser son travail.

a) La situation évaluative doit être précédée d'une phase d'apprentissage *(vision de l'évaluation)* :

- *j'ai fait état des apprentissages nécessaires pour réaliser la tâche (RAS du produit et du processus, pages 1 et 2 du guide);*
- *j'ai établi les conditions pour que les élèves réussissent ce projet (page 3 du guide). Ces conditions sont semblables à celles privilégiées lors des apprentissages.*

b) La situation d'évaluation doit mettre en évidence le produit et le processus *(vision de l'évaluation)* :

- *l'évaluation porte à la fois sur le produit (la discussion de groupe) et sur le processus (les stratégies de planification, de gestion et d'évaluation des moyens utilisés pour participer à la discussion). J'ai spécifié chacun de ces éléments dans la section* Critères de notation, *aux pages 9 à 11 du guide.*

c) La tâche proposée doit être représentative des apprentissages effectués et du contexte dans lequel les apprentissages ont eu lieu *(vision de l'évaluation et chances de réussite)* :

- *j'ai établi les conditions pour assurer la réussite du projet (page 3 du guide). Ces conditions sont en lien direct avec les RAS visés et le contexte d'apprentissage;*
- *la démarche suivie sera la même que lors des situations d'apprentissage : étapes avant, pendant et après la discussion (pages 3 à 6 du guide);*
- *étant donné que les élèves discutent d'un texte qu'ils connaissent tous, ils risquent de pouvoir s'exprimer plus spontanément;*
- *le retour sur le schéma narratif en grand groupe assurera une compréhension commune du récit;*
- *les élèves pourront consulter le texte du récit et leur schéma narratif rempli au moment de la lecture;*
- *un animateur préparera des pistes de discussion et assurera la bonne marche de la discussion;*
- *tout comme la dernière fois, je filmerai leur discussion de groupe.*

d) Les buts poursuivis doivent être clairs pour les élèves *(chances de réussite et valeur de la tâche)* :

- *après la présentation de la tâche (pages 3 et 4 du guide), les élèves pourront se situer face à la tâche et, avec mon aide, ils préciseront les attentes face à ce projet (page 4 du guide).*

e) La tâche doit s'inscrire dans un projet de communication et elle doit être signifiante afin de permettre aux élèves de donner le meilleur d'eux-mêmes *(défi à la mesure des élèves et valeur de la tâche)* :

- *à la suite du projet de lecture, les élèves pourront communiquer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions à leurs camarades de classe;*
- *ils ont déjà réfléchi au texte et discuté de certains éléments en faisant le projet de lecture, ce qui leur donne un vocabulaire de base pour le projet d'interaction;*
- *la discussion de leurs réactions personnelles au récit permettra aux élèves de mieux connaître la façon de penser et les valeurs des autres membres du groupe;*
- *le fait de filmer leurs présentations orales pour les présenter à un public réel les motivera peut-être davantage à la tâche.*

f) La tâche doit être construite de manière à représenter les trois étapes d'un projet de communication *(planification, réalisation et évaluation)* :

- ***après la présentation de la tâche**, les élèves se rappelleront les moyens dont ils disposent pour bien participer à une discussion. Ensemble, nous ferons un retour sur le schéma narratif du récit. Les élèves prépareront de brèves notes sur les pistes de discussion proposées aux animateurs. Les animateurs reverront le* Rôle de l'animateur *(page 7 du guide) et prépareront des pistes de discussion à l'aide du matériel fourni aux pages 4 et 5 du* Cahier de l'élève *(processus de planification : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de la discussion**, les élèves exprimeront leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions et les justifieront en se référant au récit ou à leurs expériences personnelles. Ils réagiront aussi aux interventions des autres élèves (processus de gestion – produit : stratégies cognitives et métacognitives);*
- ***lors de l'autoévaluation**, ils exprimeront leurs réactions à la tâche et ils évalueront les moyens utilisés pour favoriser une participation efficace à la discussion (processus – évaluation : stratégies métacognitives).*

g) L'outil d'évaluation doit concorder avec l'objet d'évaluation :

- *les critères de notation pour le produit peuvent tous être observés à partir du visionnement des discussions de groupe. Quant aux résultats d'apprentissage reliés au processus, ceux qui ne seront pas observables ne feront pas l'objet d'une évaluation.*

Après avoir analysé la planification de la tâche évaluative à partir de critères de réussite personnelle, l'enseignant établit les **points forts** et les **points faibles** de cette situation. Ces observations portent surtout sur les pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet exercice a pour but de voir jusqu'à quel point certains facteurs pourraient influencer les résultats de certains élèves.

D'après moi, les **points forts** de la situation évaluative sont les suivants :

- le fait de discuter d'un récit narratif qui a piqué l'intérêt des élèves risque de contribuer à les motiver à la tâche; la possibilité de discuter entre amis et de faire référence à son vécu rend aussi la communication plus réelle et signifiante;

- les attentes sont connues des élèves, ce qui leur permet d'aborder la tâche en sachant qu'ils ont déjà fait des projets semblables et qu'ils ont développé des stratégies cognitives et métacognitives pour réussir;

- le retour sur le projet de lecture, en fournissant une base de connaissances communes aux élèves, crée un climat sécurisant qui pourra favoriser la participation spontanée et augmenter leurs chances de réussite; la possibilité de préparer des notes sur les pistes de discussion aura le même effet de donner confiance aux élèves face à la tâche;

- la préparation des animateurs (consignes et pistes de discussion) devrait faire avancer la discussion et permettre à chaque élève de s'exprimer. Les pistes proposées à l'animateur sont variées et différentes des questions abordées dans le projet de lecture, ce qui devrait lancer aux élèves un nouveau défi. La vérification que l'enseignant fera des questions choisies par l'animateur devrait en assurer la diversité et l'intérêt, la clarté de la formulation ainsi que la pertinence aux résultats d'apprentissage visés;

- l'utilisation du texte et du schéma narratif devrait dissuader les élèves de vouloir mémoriser le texte; pour certains, ces outils pourront contribuer à contrer leur nervosité;

- la fiche de réflexion devrait aider l'élève à identifier les points forts et les points faibles de sa participation et l'efficacité des moyens qu'il a utilisés. Il sera aussi amené à prendre conscience des aspects de la dynamique de groupe qui influencent sa réussite.

D'après moi, les **points faibles** de la situation évaluative sont les suivants :

- les élèves ont déjà exploité ce texte dans le projet de lecture. Avant la discussion de groupe, je ferai avec eux un retour sur le schéma narratif du récit. Il est donc possible que les élèves abordent la tâche en pensant qu'ils n'y apprendront rien de nouveau; en la présentant, je devrais accentuer le fait qu'ils ont tous des points de vue différents et exprimeront sans doute des réactions variées basées sur leurs expériences personnelles;

- le fait de préparer des notes sur les pistes de discussion pourrait diminuer la spontanéité de la discussion; certains élèves écriront peut-être des phrases complètes et auront donc tendance à lire ce qu'ils ont écrit;

- l'animateur, même s'il est bien préparé, aura-t-il l'expérience nécessaire pour respecter les consignes et pour surmonter les difficultés imprévues? Ou aura-t-il tendance à vouloir tout contrôler? Si en cours de route, je remarque que l'animateur rencontre des difficultés ou se comporte de façon inappropriée, je devrais intervenir pour rectifier la situation; je dois assurer que le comportement de l'animateur n'empêche pas un élève de réussir à la tâche;

- les participants ont déjà participé à des discussions de groupe, mais certains auront peut-être besoin d'aide et d'encouragement pour exprimer leur point de vue de façon claire et bien développée. Je devrais observer de près le fonctionnement de chaque groupe pour m'assurer que personne ne se sentira exclu;

- le fait d'être filmés pourrait motiver certains élèves, mais cela pourrait rendre d'autres élèves plus nerveux et affecter leur réussite.

Note : Après avoir analysé la situation évaluative, l'enseignant peut décider de modifier certains aspects (le contexte de réalisation ou la tâche elle-même) au moment qu'il juge le plus opportun. Il pourrait apporter ces modifications **avant** même de proposer la tâche aux élèves. **Au cours de** la réalisation de la tâche, il pourrait décider d'agir selon la réaction des élèves en apportant le soutien nécessaire à ceux qui en ont besoin. **Après** la réalisation de la tâche par les élèves, il pourrait évaluer si ces facteurs ont joué un rôle déterminant dans le rendement des élèves (difficultés encourues par l'ensemble des élèves). Enfin, il pourrait juger s'il est nécessaire de tenir compte de ces facteurs lors d'une prochaine situation évaluative.

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de l'interaction

· Traitement du sujet

- Dans l'ensemble, les élèves ont réussi à exprimer leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions face au récit narratif en fournissant une explication, en faisant référence au texte ou en établissant des liens avec leurs expériences personnelles.

- Certains élèves manquent de vocabulaire pour préciser leurs réactions ou fournissent des détails vagues pour les expliquer. Je devrais présenter des exemples et des contre-exemples pour aider les élèves à reconnaître des sentiments expliqués de façon explicite et des opinions bien appuyées. Je pourrais profiter aussi d'autres occasions pour amener les élèves à réagir en exprimant leurs goûts, leurs sentiments et leurs opinions et pour les encourager à le faire de façon plus précise, approfondie et réfléchie. En faisant un modelage, j'attirerais leur attention sur les expressions utiles pour mieux décrire leurs réactions personnelles.

- D'autres élèves présentent peu d'opinions ou répondent de façon vague. Je devrais explorer pourquoi cela se produit afin de trouver des solutions. Dans cette situation évaluative, est-ce que l'élève a fait une lecture trop superficielle du récit? Aurait-il des difficultés à établir des liens entre le texte et son vécu? Est-ce qu'il manque de vocabulaire pour s'exprimer? Serait-il trop timide? Est-ce qu'un autre membre du groupe a tout dit? Dans ce dernier cas, je pourrais demander à l'animateur de varier l'ordre des interventions en réponse à chaque question posée.

· Fonctionnement de la langue

- L'analyse du **vocabulaire** utilisé dans les discussions de groupe m'indique que la majorité des élèves utilise un vocabulaire général, mais pertinent à la discussion d'un texte narratif; ex. : « *sens d'aventure, action, suspense,...* ». Ils emploient une variété d'expressions appropriées pour communiquer leurs réactions et identifient leurs sentiments de façon assez précise. On y retrouve quelques anglicismes lexicaux, sans toutefois que cela nuise à la compréhension du message.

- La plupart des élèves utilisent généralement des structures de phrases complètes et variées qui respectent la syntaxe française. On y retrouve des anglicismes syntaxiques qui nuisent parfois à la clarté de la communication. Quand l'occasion se présente, je devrais sensibiliser davantage les élèves aux bris de compréhension causés par les structures de phrases empruntées directement de l'anglais. Certains élèves utilisent de façon efficace des marqueurs de relation variés pour établir des liens dans la phrase et entre les phrases. D'autres se limitent au choix de quelques locutions usuelles; ex. : « *et, mais, parce que, si...* » et n'établissent pas de relations entre les phrases. C'est un aspect que je pourrais amener les élèves à relever en visionnant les discussions de groupe avec eux. Je devrais signaler les interventions où l'utilisation d'une variété de marqueurs de relation permet à l'élève de mieux préciser sa pensée.

- Quant au respect des **mécanismes de la langue** dans le contexte de la communication orale, la majorité des élèves accorde bien le déterminant et l'adjectif avec le nom et choisit bien le temps du verbe. On y trouve parfois des erreurs dans l'accord du sujet et du verbe, surtout au pluriel. Je remarque aussi certaines difficultés dans le choix des prépositions et dans l'emploi des pronoms personnels compléments. Même si ces deux derniers éléments sont à maîtriser au niveau de la 8e année, je dois me servir de leurs connaissances erronées comme point de départ pour les initier à ces concepts.

· **Prosodie**

- Dans l'ensemble, les élèves communiquent de façon à ce que les membres du groupe les comprennent. Cependant, ils n'ajustent pas toujours le volume de la voix en fonction de l'enregistrement sur caméscope. Le visionnement de leurs discussions de groupe leur permettra de constater ce problème. Certains élèves font souvent les liaisons les plus courantes, mais la majorité respecte rarement les liaisons obligatoires, ce qui contribue à rendre le débit plus irrégulier chez ces élèves. Plusieurs élèves utilisent une prononciation et une intonation appropriées; cependant, chez d'autres, ces éléments prosodiques sont anglicisés. Pendant des activités de lecture orale et/ou de production orale, je devrais apporter des correctifs à l'absence de liaisons ainsi qu'à la prononciation et à l'intonation à l'anglaise en leur fournissant de bons modèles. Je pourrais aussi, en analysant la vidéo avec eux, relever des exemples où l'intonation a bien servi à souligner le sens du message. Les élèves verront par la même occasion les difficultés de compréhension causées par un volume inégal ou par un débit trop rapide ou trop hésitant.

Modèle d'analyse du processus d'interaction

· **Planification**

- Les élèves ont participé à l'établissement des règles de fonctionnement des groupes de discussion en faisant un retour sur leurs expériences antérieures. En discutant avec les élèves en grand groupe, je ne peux pas observer comment chaque élève fait appel à ses connaissances du processus d'interaction. Je dois plutôt observer quelques élèves à la fois dans différentes situations d'apprentissage et d'évaluation. En faisant un retour sur le projet d'interaction, je pourrais demander aux élèves de s'autoévaluer en ce qui a trait aux consignes établies au départ pour qu'ils prennent conscience des liens entre le processus de la planification et le processus de la gestion.

- Le *Rôle de l'animateur* et la *Feuille de route du participant* ont contribué à la préparation de l'animateur. Toutefois, en visionnant les discussions de groupe, je remarque que l'ordre des questions n'a pas toujours facilité l'élaboration des réponses. Lors d'une autre activité semblable, je pourrais demander aux animateurs de regrouper les questions du même type : dans ce cas-ci par exemple, les questions de réaction au récit, les questions de réaction au comportement des personnages et finalement, les autres questions de réaction (ex. : pour parler de situations semblables dans leur vie). Je devrais aussi vérifier de plus près les questions élabo-

rées par l'animateur lui-même. Par exemple, l'animateur d'un groupe de discussion a posé les questions suivantes (il avait été absent lors de la préparation des animateurs) :

1. « *Quel est ton personnage préféré de ce récit?* »
2. « *As-tu vu une expérience causée par un malentendu? Explique ce qui est arrivé.* »
3. « *Avant de lire la récit, qu'est-ce que tu as pensé que ça va être de?* »
4. « *Qu'est-ce que tu as pensé de l'histoire, comme toute l'histoire ensemble, comme toutes les personnages et ce qui a passé?* »
5. « *Qu'est-ce que tu veux dire de plus à propos de l'histoire?* »

- La qualité des questions a probablement influé sur le rendement des élèves, mais jusqu'à quel point, on ne peut l'affirmer de façon absolue. On remarque quand même qu'ils ont tous atteint le rendement 1. La question 1 étant fermée, elle encourage les élèves à répondre en un ou deux mots sans fournir d'explications. Les questions 3, 4 et 5 sont imprécises et risquent de susciter des réponses vagues, sans détails ou exemples à l'appui. La question 2, par contre, incite à être plus explicite. Les élèves du groupe font peu de références précises au texte pour illustrer leurs réponses. Ils ne disposent d'aucune autre occasion pour établir des liens avec leur vécu.

- Le retour en grand groupe sur les principaux éléments du récit a établi une base de connaissances communes et a fait ressortir le vocabulaire relié au récit : les élèves ont fait preuve d'une bonne compréhension du récit et ont utilisé des mots appropriés pour discuter d'un texte narratif. Cette activation de connaissances antérieures a servi à sécuriser les élèves (voir la question 4 dans les *Exemples de fiches de réflexion* aux pages 16 à 20, à la fin de cette section) et à augmenter les chances de réussite. Cependant, plusieurs schémas (voir l'exemple 1 des *Exemples de schémas narratifs* à la page 14, à la fin de cette section) présentent des connaissances erronées; ex. : la section portant sur le *développement* énumère tous les événements du début à la fin du récit et le dénouement est souvent identifié incorrectement, comme le moment où les enfants ont enlevé la momie aux scientifiques. Tout comme l'exemple 1, plusieurs schémas sont formulés en phrases complètes, ce qui ne facilite pas la consultation rapide. L'exemple 2 à la page 15 de cette section est présentée en style abrégé, mais il serait plus facile à consulter si les points étaient alignés les uns sous les autres. Lors d'activités semblables, je devrais revenir sur les éléments de la structure narrative; en ce qui concerne la présentation en style abrégé, je pourrais profiter de schémas utilisés dans d'autres matières pour amener les élèves à créer des schémas plus efficaces.

- Les élèves se sont préparés à la discussion en notant leurs idées sur la *Feuille de route du participant* (voir les *Exemples de feuilles de route du participant* aux pages 12 et 13, à la fin de cette section). Leurs réponses à la question 7a de la fiche de réflexion (voir *Exemples de fiches de réflexion* aux pages 16 à 20, à la fin de cette section) démontrent que les élèves étaient heureux de connaître les questions à l'avance, de pouvoir pallier un oubli et de disposer d'idées pour s'inspirer. Toutefois, je remarque que les élèves lisent ce qu'ils ont écrit en se limitant la plupart du temps à la phrase dans leurs notes. Plusieurs élèves écrivent des phrases complètes (voir les *Exemples de feuilles de route du participant* aux pages 12 et 13); certains

accentuent le fait qu'ils citent directement leurs notes en disant « J'ai dit… » (exemples 2 et 3 du rendement 2 dans les *Exemples de travaux d'élèves*). Ces comportements nuisent certainement à la spontanéité de la discussion. Afin de favoriser à la fois la confiance des élèves face à la tâche et la spontanéité de la discussion, je devrais insister pour que les notes de préparation à une discussion soient en style abrégé. Je pourrais aussi amener les élèves à se détacher de leurs notes en incorporant souvent en situation d'apprentissage de courtes discussions spontanées.

- **Gestion**

  - L'exemple présenté sur vidéocassette et dans la section *Illustration du processus – stratégies de gestion* (*Exemples de travaux d'élèves*, pages 26 à 31) démontre que certains élèves disposent d'un éventail de moyens pour participer de façon efficace à une discussion de groupe. Je remarque que tous les participants utilisent une variété de stratégies pour faire avancer la discussion et pour s'entraider. Dans d'autres groupes de discussion, certains élèves semblent croire que le rôle de facilitateur revient à l'animateur exclusivement. Je pourrais me servir de cet exemple pour développer une meilleure conscience des stratégies possibles chez les autres participants.

  - Pour mettre en évidence les stratégies d'intervention utiles en projet d'interaction, je pourrais construire un tableau à partir des moyens utilisés par les élèves (voir la section *Exemples de travaux d'élèves* et *Exemples de fiches de réflexion* à la fin de cette section). En faisant cela, je dois agir comme quelqu'un qui les aide à bâtir leurs connaissances, et non comme quelqu'un qui transmet des connaissances.

Exemple :

Stratégies d'intervention	
pour prêter attention à l'interlocuteur	- se tourner vers celui qui parle - regarder celui qui parle - faire attention aux gestes de celui qui parle - montrer son intérêt en lui fournissant un mot, une expression
pour assurer la compréhension	- reformuler la question ou l'information - poser une question pour obtenir une clarification
pour susciter une réponse développée	- poser des questions (pourquoi, comment, etc.)
pour appuyer et encourager	- dire : « Je suis d'accord avec… »; « Je pense la même chose que… » - démontrer son accord par des gestes (hocher la tête…) - poser des questions pour démontrer son intérêt - partir de l'idée d'une autre personne pour y ajouter un autre point
pour accentuer le sens du message	- utiliser le volume de la voix et l'intonation - employer des gestes, des expressions du visage, le contact visuel
pour montrer le respect	- écouter attentivement - ne pas interrompre, attendre son tour - ne pas dominer, donner la chance à tout le monde de participer
pour montrer son désaccord	- dire : « Je ne suis pas d'accord avec… »; « Je n'ai pas la même opinion que… »
etc.	etc.

- On peut remarquer qu'au fur et à mesure que la discussion avance, la participation des élèves s'améliore. Avant de s'exprimer spontanément de façon réfléchie, ils mettent un peu de temps pour se sentir à l'aise dans cette situation de groupe et devant la caméra.

- Dans la *Fiche de réflexion sur la discussion*, les élèves évaluent leur participation à la discussion. Je vois que les élèves sont conscients de ce que l'expérience leur a apporté, des difficultés éprouvées, de l'utilité de disposer de quelques notes, de la dynamique de groupe et du rôle que chacun doit y jouer. Même si le résultat d'apprentissage spécifique « évaluer l'efficacité de ses interventions » est à maîtriser en 12e année, je leur demande déjà d'évaluer leurs stratégies de communication orale dans une variété de contextes, ce qui m'aide aussi dans mon diagnostic de leurs stratégies actuelles.

- **Analyse des fiches de réflexion**

- Dans l'ensemble, je peux voir que les élèves accordent de l'importance à cette étape du projet d'interaction : l'analyse de leur réussite et des facteurs qui l'influencent. Ils ont pris le temps de répondre aux questions de façon réfléchie. Quelques exemples de fiches de réflexion se trouvent aux pages 16 à 20, à la fin de cette section.

- Les réponses à la question 1 (voir *Exemples de fiches de réflexion* à la fin de cette section) démontrent que le projet d'interaction a contribué à améliorer la compréhension que les élèves avaient du récit. Selon les élèves, ce résultat positif est dû aux interprétations et points de vue variés fournis par les participants. Un élève suggère que la discussion a suscité une réflexion personnelle pour valider sa compréhension (exemple 4). Même l'élève qui comprenait déjà bien le récit (exemple 5) révèle à la question 2 que c'est la diversité d'opinions qui l'a intéressé : « *...on c'est même disputer sur une question.* » Je peux donc constater que le projet d'interaction les a motivés et qu'ils sont conscients de la valeur de la tâche.

- Les réactions des élèves à la question 2 m'indiquent que non seulement la discussion des idées les a intéressés, mais elle a aussi contribué à leur estime de soi. Une élève a aimé jouer le rôle d'animatrice (exemple 2); un autre semble impressionné par le respect accordé à tout le monde (pas d'interruptions), la participation active de chacun et le fait qu'ils ont réussi à parler français (exemple 1); l'élève de l'exemple 3 s'est senti respecté et écouté et sans doute que cela lui a fait plaisir. Cet aspect humain est aussi visible dans les réponses aux questions 5 et 6. Il est évident que l'interaction aide à développer les connaissances, mais elle peut aussi contribuer à l'épanouissement de la personne. C'est pour ces deux raisons qu'une bonne gestion de groupe est essentielle et que la communication doit être aussi réelle et authentique que possible.

- En répondant à la question 3, plusieurs élèves constatent la difficulté de s'exprimer en français (exemples 1, 2 et 3) ou d'exprimer leur opinion (exemple 4). D'autres sont intimidés par la caméra (exemples 3 et 5). Il est certain que le climat positif qu'ils décrivent aux questions 5 et 6 aide les élèves à surmonter ces difficultés. Si je leur propose d'autres expériences semblables, je pourrai contribuer à développer chez les élèves une meilleure attitude de confiance face à la tâche.

- Un autre élément intéressant à remarquer dans les réponses aux questions 5 et 6, c'est que les élèves se sont donnés des critères de réussite appropriés pour la discussion de groupe : le fait de se sentir écouté, la participation de tous, la présentation d'opinions intéressantes, l'appui et l'encouragement des autres, la durée (« *parce que c'était pas trop court ou pas trop long* ») et le respect donné à l'animateur. Il est clair que les élèves prennent conscience des facteurs qui influencent leur réussite.

- À la question 7b, les animateurs sont aussi conscients de certains critères en choisissant leurs pistes de discussion : l'importance des questions et ce qui intéressera l'équipe. C'est à moi que revient la responsabilité de vérifier si les questions sont pertinentes aux résultats d'apprentissage visés, si elles sont variées et si elles invitent les élèves à bien développer leurs réponses.

Note : Les réponses aux questions 4 et 7a sont traitées dans l'analyse de la planification aux pages 6 à 8 de cette section.

- **Rôle de l'animateur dans la gestion du groupe**

  - **Commentaires généraux**

    - L'animateur a un rôle primordial à jouer dans la création d'une dynamique de groupe qui favorise l'interaction. Les résultats d'apprentissage au niveau de la gestion présentent à tous les élèves des moyens à utiliser pour intervenir de façon efficace dans une discussion de groupe. Certaines de ces stratégies sont particulièrement pertinentes au rôle de l'animateur qui est en quelque sorte responsable de la gestion du groupe. Dans les *Exemples de travaux d'élèves*, malgré quelques comportements inappropriés, l'animateur a généralement utilisé plusieurs stratégies efficaces pour gérer la discussion de groupe.

    - Le rôle de l'animateur consiste à faire avancer la discussion, tout en demeurant discret. Par exemple : il n'est pas le premier à exprimer son opinion, il fait respecter les règles établies d'un simple geste ou regard; il s'assure que chacun a la chance de parler tout en encourageant l'interaction spontanée; il tente de donner la parole à une personne différente chaque fois que le groupe aborde un nouvel aspect du sujet. Il est évident que le rôle de l'animateur est complexe. Il doit avoir l'occasion de s'exercer et de s'évaluer afin de développer les stratégies de gestion nécessaires.

  - **Analyse d'un contre-exemple**

    - Il suffit parfois d'une gestion moins habile de la discussion de groupe pour influencer le rendement de certains participants. L'importance du processus dans la réussite (ou non-réussite) du produit est bien illustrée dans l'exemple 3 du rendement 2 dans les *Exemples de travaux d'élèves* (pages 19 à 24) qui se trouve aussi sur la vidéocassette accompagnant ce document.

    - Dans cette discussion de groupe, je remarque que l'animateur prend son rôle au sérieux : il pose bien les questions qu'il a préparées et il attend que les autres y répondent avant d'exprimer son opinion. Cependant, il semble croire qu'il doit contrôler la discussion au lieu de tout simplement la faciliter. Lorsqu'un élève répond avant que l'animateur puisse poser une de ses questions, ce dernier s'impatiente et lance ses feuilles sur la table. Il voit bien à ce que chaque participant ait la chance de répondre à chaque question, mais passe aussitôt à la prochaine question, sans encourager une interaction continue et spontanée pour approfondir le sujet. Certains élèves qui limitent leurs interventions à l'essentiel (les élèves B et D) sont peut-être intimidés par cette façon de procéder. L'élève C, qui a de la difficulté à s'exprimer, essaie malgré tout de développer ses réponses. Plus d'encouragement de la part de l'animateur aurait possiblement augmenté les chances de réussite de tous les membres du groupe.

Exemples de feuilles de route du participant

Exemple 1

FEUILLE DE ROUTE DU PARTICIPANT

Pistes de discussion

Directives pour les participants :

Préparez des notes brèves sur chacune des pistes de discussion ci-dessous. Ne faites pas de phrases complètes car ces notes serviront d'aide-mémoire durant la discussion de groupe.

- **Quel est ton personnage préféré de ce récit? Pourquoi?** Cassie. Parce que dans l'histoire elle parle pas trops et moi je parle pas trops.

- **Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit? Indique le(s) passage (s) qui a(ont) suscité cette (ces) émotion(s)?** j'était inquète si Francis et Cassie vont etre atraper ou vue

- **Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée? Justifie ta réponse en te référant au récit.** La fin parce que tu ces plus de l'information et il y a plus du suspence.

- **Es-tu d'accord avec la réaction du personnage principal face au problème? Explique pourquoi.** Oui parce que il avait fait l'histoire plus inter essant.

4

- **Comment te sentirais-tu à la place du personnage principal face à ce qui se passe à la fin du récit?** Si je était Cassie ou Francis je aurra embarasser.

- **As-tu déjà vécu une expérience causée par un malentendu? Explique ce qui est arrivé.** Quand j'ai dit a mon seour de vient a 8h30pm pour veint me prendre de mon soccer practice elle a venu a 8:45pm.

- **Recommanderais-tu ce récit à un ami?** ________ **Oui** ___✓___ **Non**
  Explique pourquoi. Parce que cetter pas vraiment interessant

- **Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.** Non. Parce que tout le monde a le droit de vivre en paix.

- **Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts, comme nos ancêtres, pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.** Je pens pas ont as la droit de vivre en paix quand on es mort.

5

Exemple 2

FEUILLE DE ROUTE DU PARTICIPANT

Pistes de discussion

Directives pour les participants :

Préparez des notes brèves sur chacune des pistes de discussion ci-dessous. Ne faites pas de phrases complètes car ces notes serviront d'aide-mémoire durant la discussion de groupe.

- **Quel est ton personnage préféré de ce récit? Pourquoi?**

-Cassie, parce qu'elle a un bon charactère, elle me ressemble un peu a moi

- **Comment te sentais-tu quand tu lisais ce récit? Indique le(s) passage (s) qui a(ont) suscité cette (ces) émotion(s)?**

-Exciter, quand ils vole la momie
Pag 10
Les jeunes gens poussent la table métalique vers la sortie puis en du corridor.

- **Quelle partie de l'histoire as-tu le plus aimée? Justifie ta réponse en te référant au récit.**

A la fin quand il trouve que les scientifiques ne veut pas voler la momie.

- **Es-tu d'accord avec la réaction du personnage principal face au problème? Explique pourquoi.**

-Non, il devrait laisser la momie avec les scientifiques

- **Comment te sentirais-tu à la place du personnage principal face à ce qui se passe à la fin du récit?**

-Embarasser

- **As-tu déjà vécu une expérience causée par un malentendu? Explique ce qui est arrivé.**

-Dans ma classe j'ai mal entendu un question et donner un réponse qui avait rien de faire avec la question, tout le monde a rire a moi

- **Recommanderais-tu ce récit à un ami?** ___✓___ **Oui** _____**Non**
Explique pourquoi.

-Oui parce que c'est un bon petit roman qui est assez intéressant

- **Est-ce que les scientifiques avaient raison d'aller fouiller dans les tombeaux égyptiens pour étudier les momies? Explique ta réponse.**

Oui mais je pense que ca serais meilleure de laisser les morts seul.

- **Comment réagirais-tu si les scientifiques d'un autre pays venaient déterrer les morts, comme nos ancêtres, pour les étudier? Les laisserais-tu faire? Explique ta réponse.**

Non, ils devrait laisser les morts seul, et pas détruire leurs (coffins)

Exemples de schémas narratifs

Exemple 1

Schéma narratif

Directives :

Tu as déjà rempli un schéma narratif comme celui-ci pendant le Projet de compréhension écrite.

Tu vas remplir à nouveau un schéma sur le récit « Sur les traces de Djedmaatesankh », cette fois avec l'aide de ton enseignant et des élèves de ta classe. Tu pourras ensuite t'en servir comme aide-mémoire pendant la discussion de groupe.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?

-Cassie, François, Dr. Petronic, le directeur du musée.

OÙ? Où se passe l'histoire?

dans un musée, un musée d'archiologie

QUAND? À quel moment se passe l'histoire?

mercredi, midi

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ?

un momie est disparue du vitrine d'un musée

Quelles sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème?

inquiet, étonné, déterminé à la trouver, nerveux, curieux

2

13. Francis demande une photo de la momie

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?

1. Francis raconte sa visite au musée à Cassie.
2. Il invite Cassie au musée pour voir la momie.
3. la momie est disparue de la vitrine!
4. Il cherchent au sous-sol.
5. Ils entendre des voix dans une salle
6. Ils sentent des odeurs de produits chimiques
7. Ils décident d'empêcher le "kidnapping" de la momie
8. Les deux volent "la momie de la chambre
9. Ils rencontre le directeur du musée et le Dr. Petronic.
10. le directeur /Dr. [illegible] les enfants à l'autopsie de la momie
11. les deux [illegible] un autopsie tomographique
12. On découvre que la momie est morte d'une abcès dentaires

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ?

embrassé, excité,

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ?

- il cherche la momie

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution?

relaxer, calme, content, heureux. pas peur

3

Exemple 2

Schéma narratif

Directives :

Tu as déjà rempli un schéma narratif comme celui-ci pendant le **Projet de compréhension écrite.**

Tu vas remplir à nouveau un schéma sur le récit « Sur les traces de Djedmaatesankh », cette fois avec l'aide de ton enseignant et des élèves de ta classe. Tu pourras ensuite t'en servir comme aide-mémoire pendant la discussion de groupe.

Situation initiale:

QUI? Qui est /qui sont le/les personnage/s important/s de l'histoire?
Cassie & Francis

OÙ? Où se passe l'histoire? au musée

QUAND? À quel moment se passe l'histoire? au milieu du semaine pendant le jour.

Élément déclencheur :

Quel est le problème que le personnage principal doit résoudre ? Protéger (sauver) la momie que les 2 personnages principaux ont pensé a été kidnapper.
Les deux élèves ont pensé que la momie a été kidnapper

Quelles sont les sentiments ou les émotions que le personnage principal ressent face au problème? la peur, inquiétude, détermination (sauver ou protéger), la tristesse, colère,

2

Développement :

Quels sont les évènements principaux de l'histoire par ordre chronologique?
x arriver au musée x apprendre que le ~~momie~~ momie est au sous sol x aller au sous-sol dans la partie réservé au personnel x entendre des bribes de conversation x Entrer dans la salle obscure de la momie x Sortir la momie dans le corridor x rencontrer les adultes (scen.) x apprendre la vérité. x apprendre la cause de la mort x recevoir le portrait

Quels sont les sentiments et les réactions des personnages principaux face aux événements de l'histoire ? x nervosité x heureux x peur x inquiétude x ~~détermination~~ x courage x excitation x embarassement x soulagement x bonheur x ambition + détermination

Dénouement :

Comment le personnage principal règle-t-il le problème ? faire face au scientifiques et leur parler (les confronter ~~avec~~ et apprendre la vérité

Quels sont les sentiments et les émotions que le personnage principal ressent face à la solution? Ils était soulagés, ~~espoir~~ déterminé de devenir archéologue, embarasée.

3

Exemples de fiches de réflexion

Exemple 1

1. Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?

Oui, juste par les opinions des autres. J'ai compris comment les autres ont comprient l'histoire. J'ai eu des autres point de vue.

2. Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.

Qu'on n'a pas interompû les autres dans la discussion. Aussi, on a tous participé et on a tous parler français et on a tous donné des opinions.

3. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?

De parler tout en français. Je suis ~~X~~ comfortable à parler en anglais quand je suis ~~TRO~~mpé. Je devrais faire une effort de ne pas le faire.

4. Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?

Oui, parce que je n'ai pas une bonne mémoire.

6

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Oui, parce que ils ont bouger leur tête et posée des questions où opinion semblable.

6. Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.

Oui, parce que tout le monde participé.

Pour les participants seulement :

7. a)As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse.

Oui, P.Q j'ai une très mal mémoire.

Pour les animateurs seulement:

7. b) Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

J'ai choisis les questions les plus importants.

7

Exemple 2

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Oui parce que il y avait des parties que j'avais pas compris. Quand tout le mond a dit leur reponse j'ai compris.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

Le plus intéressant chose de cette discusion était de entendre les différent réponse de tous le mond. Aussi d'être animatrice.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

Le chose le plus difficiles pour moi dans cette discusion et de dire les questions est de dire mes réponce.

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

Oui, un peu parce que c'était facile a répondre au question mais ça a aider moi un peu aussi à répondre.

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Oui, parce que quand j'ai parler ma équipe à regarder à moi et ça a donner un sent qu'il écoute moi.

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

Oui, parce que on a parler fort et a écouter moi quand je dit les question.

Pour les participants seulement :

7. **a) As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse.**

Oui, quand j'ai oublier un réponce j'ai regarder a mes notes

Pour les animateurs seulement:

7. **b) Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.**

J'ai choisi mes pistes de discussion par faire qu'est-ce que ma equipe veux faire est qu'est-ce que je veux faire pour les questions

Exemple 3

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Oui. J'ai vue l'histoire dans quelque façon différants.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

Quand les personne a mécouté.

Pas beaucoup de personnes mécoute

souvant.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

Trouver quelque mots en francais. Je suis intimidé avant le camera quel que fois.

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

oui. c'ert quel qus chose que je peut regarder pour do l'aido.

6

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Oui. Parce que tout le autre personne demandé des question pour s'informet de plus.

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

Oui Parce que on a tout

corriger lun de l'autre. Ça me

fait pense bonne

Pour les participants seulement :

7. a)**As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse.**

Oui. On pouvait regarder pour avoir des idées pour dire.

Pour les animateurs seulement:

7. b) **Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.**

7

Exemple 4

Fiche de réflexion sur la discussion

1. **Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?**

Oui, parce que en discutent j'ai réflecher au recit et j'ai poser des question a moi-même.

2. **Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.**

Les question que j'ai inventer parce que j'aime écouter les opinions des autres.

3. **Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?**

La plus grands difficulter lors de la discussion était de donner mon opinion sur les question que j'ai inventer.

4. **Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?**

Oui, parce que c'était comme un aide-mémoire.

5. **Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?**

Oui, parce que ils était immobile et ils donner leur propre opinion de ce que j'ai dit.

6. **Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.**

Oui et non, non parce que c'était plus longue que j'ai penser. Oui parce-que les opinions des élèves était très bon.

Pour les participants seulement :

7. **a)As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse.**

Pour les animateurs seulement:

7. **b) Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.**

J'ai choisi les question selon l'ordre d'importance.

Exemple 5

Fiche de réflexion sur la discussion

1. Est-ce que cette discussion t'a aidé à mieux comprendre le récit? Comment?

Non parce que les questions de ce livret m'avait déjà aider

2. Qu'est-ce qui a été le plus intéressant lors de cette discussion? Explique pourquoi.

Ce qui était le plus intéressant est qu'on avait eu un vrai discussion parce qu'on c'est même disputer sur une question

3. Qu'est-ce qui a été le plus difficile pour toi lors de la discussion?

Ce qui était le plus difficile pour moi c'était être la caméra parce que j'étais gênée

4. Est-ce que ton schéma t'a aidé au cours de la discussion? Comment?

Oui parce que je savait quoi répondre

6

5. Sentais-tu que les autres membres de l'équipe t'écoutaient? Comment démontraient-ils qu'ils t'écoutaient ?

Ils m'écoutait quand je parlais et je peux le savoir parce qu'ils me regardais quand je parlais

6. Selon toi, est-ce que la discussion s'est bien déroulée? Explique pourquoi.

Selon moi, la discussion c'est bien déroulée parce que c'était pas trop court ou pas trop long, interessant et on parlait fort

Pour les participants seulement :

7. a)As-tu trouvé utiles les notes que tu avais préparées sur les pistes de discussion? Explique ta réponse.

Oui parce que je savais quoi répondre et je savais quel sujet qu'on parlait de.

Pour les animateurs seulement:

7. b) Comment as-tu choisi tes pistes de discussion? Explique ta réponse.

7

Table des matières

Modèle d'analyse de la situation évaluative

Modèle d'analyse à partir des critères de réussite personnelle 1

- Point de vue de l'enseignant 1

Modèles d'analyse des résultats obtenus par les élèves

Modèle d'analyse du produit de la compréhension écrite 5

Modèle d'analyse du processus de compréhension écrite 7

- Planification 7
- Gestion 7
- Analyse des fiches de réflexion 9

Exemples

- Exemple d'un schéma narratif (produit) 11
- Exemples de prédictions (planification) 12
- Exemples de fiches de réflexion (gestion/fiches de réflexion) 13

DATE DE RETOUR

F255

Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About"

University of Alberta Library